



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

**A REALIDADE
SOCIOLINGUÍSTICA NO
CONTEXTO DE TIMOR-LESTE
PÓS-COLONIAL - A FORMAÇÃO
DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS TIMORENSES
EM PORTUGAL COMO VIA
PARA A PROMOÇÃO DA
INTERCULTURALIDADE NUM
CONTEXTO LUSÓFONO**

João Paulo Antunes Carrilho Silva

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EQUIDADE E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2020





DECLARAÇÃO DO AUTOR DA TESE

A realidade sociolinguística no contexto de Timor-Leste pós-colonial - A formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade num contexto lusófono

D. João Paulo Antunes Carrilho Silva

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 6 de Marzo de 2020

Asdo. João Paulo Antunes Carrilho Silva





AUTORIZAÇÃO DOS DIRECTORES DA TESE

A realidade sociolinguística no contexto de Timor-Leste pós-colonial - A formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade num contexto lusófono

Dna. María López Sáñez

D. Bieito Silva Valdivia

INFORMAN:

Que a presente tese correspóndese co traballo realizado por D. João Paulo Antunes Carrilho Silva, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 6 de Marzo de 2020

Asdo.

María López Sáñez

Bieito Silva Valdivia



MENSAGEM DO TERCEIRO MUNDO

**Não tenhas medo de confessar que me sugaste o sangue
E esgravataste chagas no meu corpo
E me tiraste o mar do peixe e o sal do mar
E a água pura e a terra boa
E levantaste a cruz contra os meus deuses
E me calaste nas palavras que eu pensava.**

**Não tenhas medo de confessar que te inventaste mau
Nas torturas em milhões de mim
E que me davas só o chão que recusavas
E o fruto que te amargava
E o trabalho que não querias
E menos de metade do alfabeto.**

**Não tenhas medo de confessar o esforço
De silenciar os meus batuques
E de apagar as queimadas e as fogueiras
E desvendar os segredos e mistérios
E destruir todos os meus jogos
E também os cantares dos meus avós.**

**Não tenhas medo, amigo, que te não odeio.
Foi essa a minha história e a tua história.
E eu sobrevivi
Para construir estradas e cidades a teu lado
E inventar fábricas e Ciência,
Que o mundo não pode ser feito só por ti.**

Fernando Sylvan¹

¹ Poeta, prosador e ensaísta timorense, nascido Abílio Leopoldo Motta-Ferreira em 1917 em Dili, no então Timor Português. Para além da sua obra poética, escreveu livros como *Comunidade Pluri-Racial*, *O Racismo da Europa e a Paz no Mundo*, *A Língua Portuguesa no Futuro da África*, *Cantolenda Maubere / The Legends of the Mauberes*, *Língua Portuguesa e seu ponto de angústia hoje* e *Como Vive, Morre e Ressuscita o Povo Timor*, entre muitos outros.



AGRADECIMENTOS

Um doutoramento não é um trabalho que se consiga fazer sozinho. Desde a primeira ideia até ao produto acabado muitas foram as pessoas que deram o seu contributo para que fosse possível finalizar esta tese. As suas ideias, informações, dados, sugestões e correções foram absolutamente fundamentais para a conclusão deste processo. Agradeço especialmente àqueles que contribuíram com a aparentemente “simples” motivação de prosseguir, a espinha dorsal de todos os trabalhos desta envergadura e duração. Sem esta motivação todo este processo teria certamente uma duração muito superior ou não teria sido sequer concluído.

Assim, gostaria de agradecer:

À Ana, por ser a amiga e esposa exemplar que é, por estar sempre perto, pela sua preocupação e apoio, pela motivação constante e pelo tempo que disponibilizou para me ajudar apesar de também se encontrar a realizar a sua tese de doutoramento.

À minha diretora/orientadora, a Professora Doutora Maria López Sánchez, pelo seu apoio, sugestões, paciência, motivação e pelo interesse que demonstrou por esta tese e pelas questões com ela relacionadas.

Ao meu co-diretor/orientador, o Professor Doutor Bieito Silva Valdivia, pelo seu apoio no que respeita às questões metodológicas.

Ao Professor Doutor Felipe Trillo da Universidade de Santiago de Compostela, pela sua ajuda e sugestões.

À Emília, por ser uma sogra sempre pronta a ajudar e pela sua preocupação com a nossa formação e o nosso trabalho.

Ao Professor Doutor Paulo Costa da Universidade de Évora, pelo seu apoio e disponibilidade.

Ao Padre Simão Cruz, diretor do Colégio dos Salesianos de Évora, pelo seu interesse nesta tese e pela sua ajuda no contacto com os alunos timorenses da Universidade de Évora.

À Doutora Ana Luísa Campos, diretora da Casa da Lusofonia de Coimbra, pela sua ajuda no contacto com os alunos timorenses da Universidade de Coimbra.

Ao Doutor Miguel Cordeiro do Instituto Politécnico de Tomar, pela sua ajuda no contacto com os alunos timorenses dessa instituição.

Finalmente, gostaria de agradecer a todos os estudantes timorenses que se encontram a estudar em Portugal e que se disponibilizaram para me ajudar na recolha e validação dos dados presentes nesta tese, sem os quais a mesma nunca poderia existir.

A todos o meu muito obrigado.



RESUMO

Decorridos 20 anos desde o Referendo de 1999 e mais de 17 desde 2002, data da efetiva independência da República Democrática de Timor-Leste, torna-se relevante observar, analisar e discutir o que mudou no panorama educativo desta jovem nação. A adoção da língua portuguesa como idioma oficial e de escolarização não se revelou pacífica nem nos períodos colonial e pós-colonial, nem após o fim da ocupação indonésia. Efetivamente, após a invasão indonésia, o português, apesar de proibido, foi língua da Resistência, elemento diferenciador do povo timorense em relação a outros povos do grande arquipélago indonésio e importante contributo para a sua posterior independência.

A (re)aproximação a Portugal e demais países da CPLP demonstrou ser, no entender de muitos timorenses, acertada e profícua. Foi dada a muitos estudantes timorenses a possibilidade de estudar em países de língua oficial portuguesa, essencialmente ao nível do ensino superior, de modo a colmatar lacunas nos quadros superiores de Timor-Leste. Nesses casos, o domínio da língua portuguesa é normalmente referido como fator determinante no sucesso dos alunos deslocados, pelo que deve ser objeto de estudo. Assim, investigámos a relação dos estudantes timorenses atualmente a estudar no ensino superior português com a língua portuguesa, procurando também descobrir se na perspetiva destes alunos as razões que levam ao seu sucesso ou insucesso académico se relacionam com o domínio desta língua. Procurámos ainda averiguar se na perspetiva dos inquiridos a sua imersão total no contexto português e o seu grau de integração na sociedade portuguesa favorece ou não as suas relações interculturais em Portugal e se poderá contribuir para a promoção da interculturalidade e o plurilinguismo uma regressados a Timor-Leste.

De forma a responder às nossas questões de investigação e atingir os objetivos propostos, optámos pela metodologia do estudo de caso, recorrendo à técnica da entrevista semiestruturada como base para a obtenção de dados e ao grupo de discussão como forma de validar e triangular os dados obtidos. Para a recolha de dados através das entrevistas seleccionámos um grupo de estudantes timorenses, de diferentes proveniências e grupos étnicos, que se encontram a frequentar diversas Instituições de Ensino Superior portuguesas nas cidades de Coimbra, Lisboa, Évora e Tomar. Para o grupo de discussão seleccionámos um outro grupo de estudantes, composto exclusivamente por alunos de doutoramento que se encontram a frequentar os seus cursos na Universidade de Évora.

Partindo do nosso marco teórico e após a análise e triangulação dos dados, julgamos ter sido possível responder às nossas questões de investigação e obter uma nova perspetiva acerca das experiências, sucessos e insucessos dos estudantes timorenses, perspetiva esta que poderá vir a ser útil para outros estudantes que no futuro optem por estudar fora da sua pátria, neste caso em Portugal.

Palavras chave: Integração; Língua Portuguesa; Timor-Leste; Interculturalidade; Ensino Superior Português; Pós-colonialismo.



RESUMO

Título: A realidade sociolingüística no contexto do Timor-Leste poscolonial - A formación dos estudantes universitarios timorenses en Portugal como vía para a promoción da interculturalidade nun contexto lusófono

Resumo: Transcorridos 20 anos desde o Referendo de 1999 e máis 17 dende 2002, data da independencia efectiva da República Democrática de Timor-Leste, tórnase relevante observar, analizar e discutir o que mudou no panorama educativo desta recente nación. A adopción da lingua portuguesa como idioma oficial e de escolarización non se revelou pacífica nin nos períodos colonial e pos-colonial, nin despois do remate da ocupación indonesia. Efectivamente, despois da invasión indonesia, o portugués, aínda que prohibido, foi lingua de Resistencia, elemento diferenciador do pobo timorense en relación a outros pobos do grande arquipélago indonesio e elemento esencial de contribución para a súa posterior independencia.

A (re)aproximación a Portugal e aos demais países da CPLP demostrou ser, no entender de moitos timorenses, acertada e proveitosa. Déuselles a moitos estudantes timorenses a posibilidade de estudar en países de lingua oficial portuguesa, esencialmente no nivel do ensino superior, coa finalidade de cubrir lagoas nos cadros superiores de Timor-Leste, sobre todo en Institucións de Ensino Superior. Neses casos, o dominio da lingua portuguesa é normalmente considerado un factor determinante no éxito dos alumnos desprazados e debe, por tanto, ser obxecto de estudo. Con esta tese investigamos a relación dos estudantes timorenses que estudan en universidades ou outras institucións do ensino superior en Portugal coa lingua portuguesa, buscando descubrir se na súa perspectiva as razóns que levan ao éxito ou fracaso educativo se relacionan co dominio desta lingua. Buscamos tamén saber se, dende a perspectiva dos entrevistados, a súa plena inmersión no contexto portugués e o seu grao de integración na sociedade portuguesa favorecen as súas relacións interculturais e se poderán contribuír á promoción da interculturalidade e do plurilingüismo unha vez regresados a Timor-Leste.

Para responder ás nosas preguntas de investigación e alcanzar os obxectivos propostos, optamos pola metodoloxía de estudo de caso, empregando a técnica de entrevista semiestruturada como base para a obtención de datos e o grupo de discusión como forma de validar e triangular os datos obtidos. Para a recollida de datos a través de entrevistas seleccionamos un grupo de estudantes timorenses de diferentes orixes e etnias, que asisten a diversas institucións portuguesas de educación superior nas cidades de Coimbra, Lisboa, Évora e Tomar. Para o grupo de discusión seleccionamos exclusivamente estudantes de doutorado que asisten aos seus cursos na Universidade de Évora.

Partindo do noso marco teórico e despois de analizar e triangular os datos, cremos que foi posible responder ás nosas preguntas de investigación e obter unha nova perspectiva sobre as experiencias, éxitos e fracasos dos estudantes timorenses, que poderá ser útil para outros estudantes que no futuro opten por estudar fóra da súa terra natal, neste caso en Portugal.

Palabras chave: Integración; Lingua portuguesa; Timor-Leste; Interculturalidade; Ensino Superior Portugués; Poscolonialismo



RESUMEN

Título: La realidad sociolingüística en el contexto de Timor-Leste poscolonial - La formación de estudiantes universitarios timorenses en Portugal como una forma de promover la interculturalidad en un contexto lusófono

Resumen: Transcurridos 20 años del Referéndum de 1999 y más de 17 años desde 2002, fecha de la independencia efectiva de la República Democrática de Timor-Leste, resulta relevante observar, analizar y discutir los cambios experimentados en el panorama educativo de esta joven nación. La adopción de la lengua portuguesa como idioma oficial y de escolarización no ha resultado pacífica ni en los periodos colonial y postcolonial ni después de la finalización de la ocupación indonesia. Efectivamente, después de la invasión indonesia, el portugués, aunque prohibido, fue lengua de la Resistencia, elemento diferenciador del pueblo timorense en relación con otros pueblos del gran archipiélago indonesio y contribución para su posterior independencia.

La (re)aproximación a Portugal y los demás países de la CPLP demostró ser, desde la perspectiva de muchos timorenses, acertada y provechosa. Se proporcionó a muchos estudiantes timorenses la posibilidad de estudiar en países de lengua oficial portuguesa, esencialmente en el nivel de enseñanza superior, con la finalidad de cubrir lagunas en los cuadros superiores de Timor-Leste. En estos casos, el dominio de la lengua portuguesa es normalmente considerado un factor determinante en el éxito de los alumnos desplazados y debe, por tanto, ser objeto de estudio. Así, con esta tesis investigamos la relación de los estudiantes timorenses que estudian actualmente en universidades u otras instituciones de enseñanza superior en Portugal con el idioma portugués y buscamos descubrir si, en la perspectiva de estos estudiantes, las razones que conducen a su éxito o fracaso educativo se relacionan con el dominio de este idioma. Buscamos también averiguar si en su perspectiva la inmersión en el contexto portugués y su grado de integración en la sociedad portuguesa favorece sus relaciones interculturales y podrá contribuir a la promoción de la interculturalidad y el plurilingüismo una vez retornados a Timor-Leste.

Para responder a nuestras preguntas de investigación y lograr los objetivos propuestos, optamos por la metodología del estudio de caso, utilizando la técnica de entrevista semiestructurada como base para obtener datos y el grupo de discusión como una forma de validar y triangular los datos obtenidos. Para la recopilación de datos a través de entrevistas, seleccionamos un grupo de estudiantes timorenses de diferentes orígenes y grupos étnicos, que asisten a varias instituciones portuguesas de educación superior en las ciudades de Coimbra, Lisboa, Évora y Tomar. Para el grupo de discusión seleccionamos un grupo compuesto exclusivamente por estudiantes de doctorado que asisten a sus cursos en la Universidad de Évora. A partir de nuestro marco teórico y después de analizar y triangular los datos, creemos que fue posible responder a nuestras preguntas de investigación y obtener una nueva perspectiva sobre las experiencias, éxitos y fracasos de los estudiantes timorenses, lo que podría ser útil para otros estudiantes que en el futuro elijan estudiar fuera de su tierra natal, en este caso en Portugal.

Palavras clave: Integración; Lengua Portuguesa; Timor-Leste; Interculturalidad; Educación superior Portuguesa; Poscolonialismo.



ABSTRACT

Title: The sociolinguistic reality in the context of postcolonial Timor-Leste - The training of timorese university students in Portugal as a way to promote interculturality in a lusophone context

Abstract: Twenty years after the 1999 Referendum and more than 17 years since 2002, date of the independence of the Democratic Republic of Timor-Leste, it has become relevant to observe, analyze and discuss what has changed in the educational landscape of this young nation. The adoption of the portuguese language as an official and schooling language did not prove uneventful either in the colonial and postcolonial periods nor after the end of Indonesian occupation. In fact, after the indonesian invasion, portuguese, although forbidden, was the language of the Resistance, a differentiating element of the timorese people in relation to other peoples of the great Indonesian archipelago and, therefore, an important contribution to their subsequent independence.

The (re)approximation to Portugal and other CPLP (Portuguese Language Community) countries proved to be, in the opinion of many east timorese people, successful and fruitful. Many east timorese students were given the opportunity to study in portuguese-speaking countries in order to fill employment gaps in Timor-Leste, especially in higher education institutions. In these cases, the command of the portuguese language is usually referred to as a determining factor in the success of displaced students, and should therefore be the subject of study. Thus, we investigated the relationship of east timorese students currently studying in universities and other portuguese higher education institutions with the portuguese language, as well as their perspectives on the connection between their educational successes or failures and the mastery of this language. We also sought to ascertain whether, from the perspective of the respondents, their full immersion in the portuguese context and their degree of integration in portuguese society favors their intercultural relations and whether those relations may contribute to the promotion of interculturality and plurilingualism once they return to Timor-Leste.

In order to answer our research questions and achieve the proposed objectives, we opted for the case study methodology, using the semi-structured interview technique as the basis for collecting data and the focus group as a way to validate and triangulate the data we obtained. In order to collect data with the interviews we selected a group of timorese students, with diverse backgrounds and belonging to different ethnic groups, from various Portuguese Higher Education Institutions in the cities of Coimbra, Lisbon, Évora and Tomar. Our focus group was composed exclusively of P.h.D. students who are attending their courses at the University of Évora. Based on our theoretical framework and after analyzing and triangulating the data, we believe that it was possible to answer our research questions and gain a new perspective on the experiences, successes and failures of the timorese students that live in Portugal. We believe that this perspective may be useful for future timorese students who decide to study outside their homeland, especially in Portugal.

Keywords: Integration; Portuguese language; Timor-Leste; Interculturality; Portuguese Higher Education; Postcolonialism.



ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ACLNI – Avaliação das Competências de Leitura nos Níveis Iniciais
APODETI – Associação Popular Democrática Timorense
ASEAN – Association of South-East Asian Nations
CAVR – Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste.
CIA – Central Intelligence Agency
CICV – Comité Internacional da Cruz Vermelha
CNRT – Conselho Nacional da Resistência Timorense
CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CRDTL – Constituição da República Democrática de Timor-Leste
CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
CVA – Comissão para a Verdade e Acolhimento
DNEC – Departamento de Negócios Estrangeiros e Comércio da Austrália
EPT – Educação para Todos
E.U.A. – Estados Unidos da América
FENPROF – Federação Nacional de Professores
FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
FUP – Fundação das Universidades Portuguesas
GPL – Gabinete Português de Leitura
I.E.S. – Instituições de Ensino Superior
GRDH – Gabinete do Relatório de Desenvolvimento Humano
INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
INL – Instituto Nacional da Língua
INTERFET – International Forces for East Timor
KOPASSUS – *Komando Pasukan Sandi Yudha* (Forças militares especiais da Indonésia)
L2 – Língua Segunda
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
LMN – Língua Não Materna
LP – Língua Portuguesa
MNETL – Ministério dos Negócios Estrangeiros de Timor-Leste
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ONG – Organização Não Governamental
ONU/ UN – Organização das Nações Unidas/ United Nations
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCLP – Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste
PED – Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030
PENE – Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030
PFICP – Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores
PIS – Programas de Investimento Setorial

PLE – Português Língua Estrangeira

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRLP – Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RDTL – República Democrática de Timor-Leste

SPSC – Special Panel for Serious Crimes

TAPOL – *TAhanan POLitik - prisioneiro político* em indonésio – organização não-governamental de monitorização de questões de direitos humanos na Indonésia

TIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

TNI – *Tentara Nasional Indonesia* (Forças armadas indonésias)

UDT – União Democrática Timorense

UNAMET – United Nations Assistance Mission for East Timor

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – United Nations Children's Fund

UNTAET – United Nations Transitional Administration for East Timor

UNTL – Universidade Nacional Timor Lorosa'e

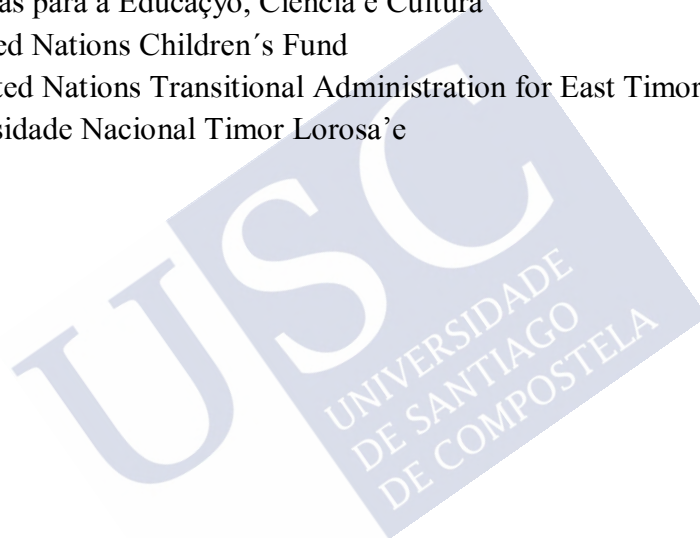




Figura 1 – Várias turmas de alunos timorenses preparam-se para a cerimónia de boas-vindas numa escola em Gleno, no Município de Ermera. Em primeiro plano a Bandeira Nacional de Timor Loro Sa'e.
Fonte Própria.



ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO GERAL	27
Contextualização da Investigação	27
Uma aposta na equidade e na inovação	28
Definição do problema, questões de investigação e objetivos	29
Plano Geral da Investigação	31
Metodologia da recolha e Análise dos dados	32

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE TIMOR-LESTE	37
1.1. A nação independente de Timor-Leste	37
1.2. Perspetiva histórica de Timor-Leste	40
1.2.1. O período pré-colonial (até ao início do século XVI)	41
1.2.2. O período colonial português (1510/1515 – 1974)	46
1.2.3. O período da invasão e ocupação indonésia (1975 – 1999)	65
1.2.4. O período da independência (desde o Referendo, em 1999, até aos dias de hoje)	93
1.3. O pós-colonialismo em Timor-Leste e no Mundo	118

CAPÍTULO II: SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE	141
2.1. O <i>monolinguismo</i> português <i>versus</i> os <i>plurilinguismos</i> espanhol e timorense	141
2.2. Caracterização Sociolingüística de Timor-Leste	147
2.3. As línguas de Timor-Leste	167
2.3.1. A língua tétum em Timor-Leste	198
2.3.2. A língua portuguesa em Timor-Leste e restante Ásia	206
2.3.2.1. A língua portuguesa em Timor-Leste – o mito <i>versus</i> a realidade	225
2.3.2.2. Portugal, Brasil, Timor-Leste e a promoção da língua portuguesa	231
2.3.3. As línguas de trabalho de Timor-Leste (inglês e indonésio)	250
2.4. Perfil demográfico e educativo de Timor-Leste	255
2.4.1. O multilinguismo no processo de ensino e aprendizagem em Timor-Leste	263
2.5. Planos de desenvolvimento para Timor-Leste e o seu impacto na educação	281

CAPÍTULO III: MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE	309
3.1 Um mundo multicultural	309
3.2. Desafios da multiculturalidade	318

3.3. A Discriminação e a Intolerância do <i>outro</i> em sociedades multiculturais	335
3.4. A Educação Multicultural <i>versus</i> a Educação Intercultural	343

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: ESTUDO EMPÍRICO	359
4.1. Introdução	359
4.2. Caracterização e pertinência do estudo	360
4.3. Formulação do problema / perguntas de partida	366
4.4. Questões de investigação e Objetivos	368
4.5. Definição e escolha do Paradigma de Investigação	370
4.5.1. A Investigação Qualitativa	374
4.6. Métodos e Instrumentos de recolha e tratamento de dados	377
4.6.1. O Estudo de Caso	379
4.6.2. Validade e Fiabilidade em Investigação Qualitativa	381
4.7. A entrevista	384
4.8. O grupo de discussão	393
4.9. População investigada e Amostra	398
4.10. Análise dos dados.....	409
4.10.1. Transcrição	411
4.10.2. Fases da Análise de Conteúdo	411
4.10.3. Categorização e codificação dos dados	413
4.10.4. Descrição dos dados obtidos	420
4.10.4.1. Categoria 1 – <i>Equidade de Línguas</i>	421
4.10.4.2. Categoria 2 – <i>Integração</i>	465
4.10.4.3. Categoria 3 – <i>Interculturalidade</i>	524
4.10.4.4. Categoria 4 – <i>Relação com a Língua Portuguesa</i>	583
4.11. Síntese e Interpretação dos dados obtidos	616
4.12. Conclusões	642
4.12.1. Limitações do estudo	656
4.12.2. Sugestões para investigações futuras	658
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	661
WEBGRAFIA	687
ANEXOS	693

Anexo A: Breve Cronologia de Timor-Leste	693
Anexo B: As relações entre colonizadores e colonizados e as dificuldades de integração na perspectiva de autores de banda desenhada e literatura juvenil	695
Anexo C: Guião de Entrevista dirigido aos estudantes timorenses	697
Anexo D: Acordo Ético de Investigação – Entrevistas	703
Anexo E: Questões orientadoras para o Grupo de Discussão	705
Anexo F: Acordo Ético de Investigação - Grupo de Discussão	707
Anexo G: Registo Biográfico dos participantes no Grupo de Discussão	709

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Várias turmas de alunos timorenses preparam-se para a cerimónia de boas-vindas numa escola em Gleno, no Município de Ermera. Em primeiro plano a Bandeira Nacional de Timor-Leste (Timor Loro Sa'e)	21
Figura 2: Localização geográfica da República Democrática de Timor-Leste	37
Figura 3: Mapa de Timor-Leste e ilhas indonésias mais próximas	38
Figura 4: Exportações de Timor-Leste em 2018	39
Figura 5: Produto Interno Bruto de Timor-Leste desde a independência	39
Figura 6: Migrações para Timor-Leste baseadas nas afinidades linguísticas detetadas	44
Figura 7: Padrão português em Lifau, exclave de Oe-Cusse	50
Figura 8: Uma das mais icónicas imagens do massacre de Santa Cruz. Um jovem estudante tenta ajudar um companheiro, atingido a tiro pelo exército indonésio	86
Figura 9: Boletim de voto do Referendo do dia 30 de Agosto de 1999	100
Figura 10: Capa do jornal português “Público” de 4 de Setembro de 1999, onde se lê “Vitória. Voto pela independência de Timor chegou aos 85%; ONU pode decidir envio de força de paz”	101
Figura 11: Capa do jornal português “Público” de 6 de Setembro de 1999, onde se lê “Angústia. Em Timor Lorosae, em cada hora que passa, morrem civis indiscriminadamente. As Nações Unidas, que organizaram o Referendo, parecem impotentes. A UNAMET está cercada. A comunidade internacional, as grandes potências, nada fazem. Depois de assistir ao nascimento de uma nação, o mundo testemunha o seu assassinato”	104
Figura 12: A <i>mundovisão</i> segundo Quino	159
Figura 13: Exemplo de árvore das línguas maternas de Timor-Leste	176
Figura 14: Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste (1992)	187
Figura 15: Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste (2009).	187
Figura 16: Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste (2014).	188
Figura 17: Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste (2018).	188
Figura 18: Mapa da Lusofonia, em valores aproximados de falantes por país da CPLP	227

Figura 19: Estátua do Cristo Rei, em Díli	246
Figura 20: A língua materna como ponte entre o lar e a escola	257
Figura 21: Níveis de escolaridade e idade ideal dos alunos no sistema de ensino de Timor-Leste, de acordo com o PENE	299
Figura 22: Características determinantes de uma escola multicultural	346
Figura 23: Processo qualitativo	372
Figura 24: Localização geográfica das I.E.S. e das residências dos entrevistados em Portugal	400
Figura 25: Proveniência dos entrevistados em Timor-Leste	404
Figura 26: Categorias e códigos gerados a partir da codificação da entrevista	415
Figura 27: Vista de nuvem dos códigos gerados a partir da codificação da entrevista	415
Figura 28: Categorias e códigos gerados a partir da codificação do grupo de discussão	417
Figura 29: Vista de nuvem dos códigos gerados a partir da codificação do grupo de discussão	417

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Exemplo de divisão étnico-linguística de Timor-Leste	164
Gráfico 2: Onde trabalham os timorenses?	260
Gráfico 3: Percentagem da despesa do Governo timorense com a educação entre 2003 e 2011	282
Gráfico 4: Fluência na leitura dos alunos do ensino básico timorense em número de palavras por minuto, por língua e por familiaridade	300

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Orçamento total para a educação referente aos cinco primeiros anos da aplicação do PENE e do PED	283
Tabela 2: Escolas por distrito em 2010/2011	296
Tabela 3: Frequência de erros de leitura e compreensão escrita nas línguas de escolarização de Timor-Leste	301
Tabela 4: Registo pré-entrevista sobre a adaptação dos entrevistados a Portugal	392
Tabela 5: Perfil dos entrevistados	402
Tabela 6: Línguas Maternas dos entrevistados	405
Tabela 7: Perfil dos elementos do grupo de discussão	408
Tabela 8: Categorias e códigos após a codificação das entrevistas	416

INTRODUÇÃO GERAL

Contextualização da investigação

Na nossa opinião, *investigar* é mais do que ler livros ou teses e recolher a informação que consideramos mais pertinente. Investigar é também *observar* o mundo à nossa volta, é *refletir* acerca do que nos rodeia, idealmente de forma que essa reflexão conduza a uma mudança positiva.

A nossa opção pelo Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação relaciona-se com todas as nossas experiências, pessoais e profissionais, sobretudo as que tiveram lugar em Timor-Leste. Na nossa perspetiva de ocidentais, as culturas asiáticas, sobretudo as que ainda mantêm muitas das suas diferentes comunidades, culturas, línguas e tradições, revelam-se misteriosas e interessantes. Assim, foi na busca de oportunidades profissionais em locais mais longínquos e exóticos que partimos para a jovem nação de Timor-Leste. A nossa experiência pessoal como formadores de professores em Timor, que nos obrigou a deslocar-nos pela complexa geografia timorense e a conhecer em profundidade as necessidades do país, bem como a nossa convivência com os timorenses dentro do seu próprio contexto social, levou ao despontar de questões relacionadas com a multiculturalidade e o plurilinguismo. Estas questões contribuíram para que tomássemos aguda consciência do papel que o ensino e os formadores podem ter no desenvolvimento de um país e na promoção da equidade e da justiça social. Daí surgiu o nosso interesse em, uma vez regressados à Europa, realizar uma investigação que pudesse contribuir, de algum modo, para o esclarecimento destas questões.

Verificámos que muitos alunos provenientes de Timor-Leste se deslocam todos os anos para Portugal, habitualmente auxiliados por bolsas de estudo, com o objetivo de concluir os seus percursos académicos e de se especializar em áreas fundamentais para o desenvolvimento do seu país de origem. Neste processo são confrontados com vários desafios que podem dificultar o seu percurso educativo e que, por vezes, os levam a abandonar os estudos e a regressar à sua pátria sem atingir os seus objetivos.

Assim, a tese que aqui apresentamos, inserida no âmbito do Doutoramento em Equidade e Inovação da Universidade de Santiago de Compostela e intitulada *A realidade sociolinguística no contexto de Timor-Leste pós-colonial - A formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade num contexto lusófono* baseia-se nas relações destes alunos com o português e com as línguas timorenses autóctones, no seu grau de integração na sociedade portuguesa, na importância da educação, sobretudo no que se refere à formação de quadros médios e superiores em Timor-Leste e na necessidade de contribuir para que futuros estudantes timorenses sintam menos dificuldades nos seus processos de adaptação e integração em Portugal.

Uma aposta na equidade e na inovação

Dado o curto espaço de tempo decorrido desde a independência de Timor-Leste, poucos locais seriam, na nossa opinião, tão apropriados como este para estudar e promover a equidade através da inovação educativa. Num país com pouco menos de 20 anos que enfrenta, por um lado, dificuldades decorrentes de um processo de descolonização interrompido e posteriormente retomado, e por outro as complicações decorrentes de um importante crescimento demográfico, urge a capacitação de pessoas e instituições no sentido de construir uma nação onde a igualdade não seja apenas uma miragem longínqua mas sim uma realidade palpável. Por outro lado, uma vez que a Universidade de Santiago de Compostela se situa na Comunidade Autónoma da Galiza, tornou-se claro para nós desde a inexistência desta investigação que não poderíamos ignorar os contextos sociolinguísticos, semelhantes por um lado, diversos por outro, que unem e separam as realidades portuguesa, espanhola e timorense.

Pelo facto de ser tão recente, e dadas as suas características próprias, o sistema educativo timorense pressupõe, na nossa opinião, um campo de estudo fascinante para a análise das políticas educativas inovadoras que podem levar a uma real educação intercultural e uma maior inclusão socio-educativa, e é a partir deste pressuposto que surge o nosso interesse pela formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade, patente no título desta tese. No caso específico de Timor-Leste, a equidade e a inovação na educação revestem-se de uma importância potencialmente maior do que em muitos países ocidentais, uma vez que existe todo um país a construir, modernizar e estabilizar, que conta com uma enorme quantidade de crianças, as quais, em poucas décadas, terão nas suas mãos o destino desta nação. Dado este substancial aumento do número de crianças e jovens em Timor e as previsões para que essa tendência se mantenha, o acesso à educação torna-se ainda mais importante, sobretudo por nos referirmos a um país onde muitos jovens não possuem emprego, o que, em alguns casos, os pode levar a adotar comportamentos de risco para si e para a sociedade em que se inserem. A oferta de opções alternativas a estes jovens é apenas um exemplo das vantagens da equidade na educação, já que, no caso específico de Timor-Leste, esta possui o potencial de pacificar o país e sobretudo de o desenvolver, gerando novas oportunidades para todos.

O programa do Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação, no âmbito do qual optámos por realizar este nosso trabalho, baseia-se em duas linhas base de investigação, as quais, por sua vez, se subdividem em várias sublinhas. De entre as várias opções, optámos por situar o nosso trabalho na linha 1 - *Processos de inclusão e exclusão socio-educativa*, e mais especificamente, na sua sublinha 1.9 – *Educação Intercultural*, apesar termos a noção de que estas sublinhas não são estanques e que este nosso trabalho possui pontos de contacto com várias outras, nomeadamente *plurilinguismo: inclusão e equidade de línguas*, mas também *equidade e inclusão para a melhoria escolar, abandono e insucesso escolar, equidade, mudança social e desenvolvimento sustentável e comunidades em situação ou risco de exclusão social*. Mesmo a linha 2 - *Inovação para a equidade educativa* possui sublinhas cuja relação com Timor-Leste e o nosso trabalho são evidentes, como *processos de ensino-*

aprendizagem para a equidade, desenvolvimento de competências docentes para a equidade, inovação nas matérias curriculares ou políticas educativas inovadoras e justiça social. A nossa opção pela linha de investigação 1 - Processos de inclusão e exclusão socio-educativa prende-se, então, com a relação dos estudantes timorenses em Portugal com a sociedade e com a língua portuguesa, já que a não integração social e o fraco domínio desta língua podem colocar estes alunos em risco de exclusão socio-educativa.

Se considerarmos a ligação entre Portugal e Timor, a língua, a ligação histórica de 500 anos, a religião Católica e a pertença à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), descobriremos que, apesar das suas muitas diferenças, estes dois países fazem parte de um todo comum que importa estudar. Por outro lado, a análise das atitudes dos alunos timorenses em Portugal face às línguas tem também como finalidade refletir acerca do papel futuro que estes exercerão no sistema educativo de Timor-Leste se nele forem integrados como agentes educativos. Consideramos que a análise das suas motivações para estudar em Portugal, das suas atitudes e percepções face ao português, ao tétum e às muitas línguas maternas faladas em Timor, nos permitirão aferir em que medida estes alunos poderão, no futuro, atuar como promotores de um plurilinguismo que respeite as línguas e culturas autóctones de Timor-Leste, favorecedores de uma autêntica educação intercultural, cujo objetivo deve ser a transformação social e a equidade, uma vez que, de acordo com Escudero Muñoz e Trillo Alonso (2014 pp.11-12):

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación ha sido un baluarte a favor de la creación de personas cultas, razonablemente felices y cívicas. En ello radica su contribución a la creación de una sociedad buena y habitable, permanentemente tensionada hacia un algo mejor por pensar y comprometer en las políticas y las prácticas, en los objetivos por lograr y las acciones consecuentes.

Definição do problema, questões de investigação e objetivos

Após o exposto e uma vez que, como vimos, este programa de Doutoramento procura responder à necessidade existente na sociedade atual de focar a educação desde a perspetiva da equidade e da inovação, assumindo a formação de investigadores educativos como uma ferramenta fundamental na promoção de sistemas educativos mais equitativos e reconhecendo a importância da investigação educativa crítica para a transformação educativa e social, a nossa questão de investigação geral é a seguinte:

Como se processa a integração dos estudantes timorenses que frequentam o ensino superior em Portugal a nível académico, cultural, social e linguístico?

Partindo desta questão geral e com base nas perspetivas dos estudantes investigados, a nossa investigação procurou responder, especificamente, às seguintes questões:

1 – A imersão dos estudantes timorenses no contexto português contribui para a promoção da equidade de línguas?

2 – Quais as facilidades ou dificuldades apontadas pelos estudantes timorenses no que respeita o seu processo de integração e a sua experiência como alunos do ensino superior em Portugal?

3 – Existe uma valorização da diversidade cultural ao nível do ensino superior português no que respeita os alunos timorenses e nas suas relações com os restantes estudantes e professores?

4 – Qual a opinião dos estudantes timorenses entrevistados no que respeita a sua relação com a língua portuguesa a nível social e académico?

Com base nestas questões, definimos os nossos objetivos de investigação, começando pelo objetivo geral, que foi o de **averiguar em que medida a imersão dos alunos timorenses no contexto sociolinguístico de Portugal afeta a sua integração, favorece a interculturalidade e equidade de línguas e influencia o domínio da língua portuguesa**. Mais especificamente, procurámos investigar as perspetivas dos alunos timorenses que estudam em Instituições de Ensino Superior em Portugal acerca da sociedade e da língua portuguesa, as relações que estes alunos estabelecem entre o contexto multilingue do seu país de origem e o contexto do país de acolhimento e o seu nível de integração na sociedade portuguesa. Tendo como ponto de partida o elevado número de línguas presentes em Timor-Leste, ao qual se juntou o português como língua oficial e de escolarização, inquirimos os alunos acerca do papel que a língua portuguesa desempenha ou poderá vir a desempenhar na sociedade timorense, bem como as eventuais influências desta língua sobre as restantes línguas autóctones. Assim, partindo do nosso objetivo geral e com base nas opiniões dos alunos entrevistados, os nossos objetivos específicos são:

a) Verificar se, após esta experiência em Portugal, estes estudantes pretendem promover a equidade de línguas oficiais, maternas e de trabalho de Timor-Leste;

b) Investigar, com base na perspetiva dos entrevistados, em que medida a sua imersão no contexto académico, social e linguístico de Portugal influencia a sua integração;

c) Averiguar se, no entender destes entrevistados, se promove a interculturalidade nas I.E.S. que frequentam, ou seja, se existe valorização da diversidade cultural;

d) Descobrir qual a relação que os alunos timorenses inquiridos estabelecem entre o domínio da língua portuguesa, a sua integração social e o seu sucesso ou insucesso académico.

Plano geral da investigação

Com vista a contextualizar esta investigação e a atingir os objetivos definidos, optámos por estruturar esta tese em quatro capítulos, aos quais se juntam a introdução, a conclusão, a bibliografia e os anexos. Os primeiros três capítulos abordam questões históricas, sociolinguísticas, educacionais e culturais, as quais consideramos fundamentais para o nosso trabalho e para a compreensão do tema em estudo. Os dois últimos capítulos relacionam-se com a parte mais prática da investigação, que decorreu em Portugal. De forma a tornar mais clara a nossa abordagem a este trabalho, apresentamos aqui um pequeno resumo dos conteúdos de cada capítulo. Assim:

No capítulo **I** apresentamos uma contextualização histórica e geográfica de Timor-Leste. Este enquadramento inclui uma breve definição geográfica, política e económica do território no mundo, bem como uma perspetiva histórica do país, a qual optámos por dividir em quatro períodos distintos, o *período pré-colonial*, o *período colonial*, o *período da ocupação* e o *período da independência*. Após esta referência histórica abordámos a questão do pós-colonialismo no mundo, com especial enfoque em Timor-Leste, dada a sua importância no panorama atual das relações entre países e entre pessoas.

No capítulo **II** abordamos o plurilinguismo e a realidade sociolinguística de Timor-Leste. Apresentamos as perspetivas de alguns autores acerca das muitas línguas autóctones de Timor-Leste, das quais se destaca a única que é língua oficial e de escolarização, o *tétum-praça*. Exploramos ainda a atual situação de disseminação e ensino do *português*, também língua oficial neste território, bem como a utilização das línguas de trabalho, o *inglês* e o *indonésio*. Finalmente, abordamos questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem de e em línguas maternas, oficiais e estrangeiras e exploramos alguns dos atuais planos de desenvolvimento para Timor-Leste e o seu impacto na educação.

No capítulo **III** exploramos questões relacionadas com a multiculturalidade e a interculturalidade, a importância destes termos no mundo atual e as vantagens e dificuldades inerentes a ambos, sempre com um enfoque especial na área da educação. Abordamos também temas relacionados com a inclusão e a exclusão, tanto social como educativa, e o seu impacto nas relações entre pessoas de diferentes proveniências, etnicidades ou línguas.

No capítulo **IV** apresentamos o nosso estudo empírico, caracterizando-o e discutindo as opções tomadas no que se refere ao enfoque e às metodologias utilizadas, à análise de conteúdo, à codificação dos dados e à sua categorização e abordamos questões relacionadas com a amostra selecionada e com a forma como validámos os dados obtidos. Neste capítulo apresentamos ainda os dados que obtivemos a partir das entrevistas e do grupo de discussão e discutimos os resultados que daí extraímos. Referimos também as limitações do estudo e apresentamos sugestões para eventuais futuras investigações.

Ainda em relação a questões de organização desta tese, ao longo destes capítulos surgem dúvidas e referências a situações baseadas na nossa experiência pessoal ou relatadas nos *media* quotidianos, que optámos por incluir na esperança que possam enriquecer a nossa investigação, bem como contextualizar melhor as questões que aqui apresentamos, sobretudo para aqueles que não conheçam a realidade de Timor-Leste.

Gostaríamos ainda de acrescentar que este trabalho foi redigido de acordo com as regras da sexta (6ª) edição das normas bibliográficas da American Psychological Association (APA) e em grande parte com o *Novo Acordo Ortográfico*, ratificado por todos os países da CPLP mas aparentemente apenas praticado, e nem sempre, em Portugal. A *exceção* foram os casos em que o *Acordo* se revela, na nossa opinião, ilógico ou desnecessário, como em palavras como *facto* e *fato* (apesar de ambas as formas serem aceites, grafamos aqui de modo igual à forma oral que utilizamos habitualmente, ou seja, com a letra *c*). Também optámos por escrever os nomes dos meses do ano em letra maiúscula, ao contrário do que estabelece este *Acordo Ortográfico*, pelo que neste nosso trabalho grafamos *Dezembro* em vez de *dezembro*, excepto no caso de citações *diretas*, nas quais, naturalmente, mantivemos a grafia original dos *respetivos* autores. Não nos escapa a ironia de que uma das primeiras questões que levantamos num trabalho acerca da multiculturalidade e do plurilinguismo se refira a uma tentativa de acabar com uma diferença inerente às variantes do português, quando, na nossa opinião, estas diferenças, tanto na oralidade como na escrita, não deveriam ser consideradas um inconveniente e sim algo de natural, que não necessita ser combatido. Julgamos, no fundo, que as línguas, como entes vivos que são, não deveriam ser presas nem submetidas a decisões aparentemente arbitrárias de uniformização.

Ainda em relação a diferentes grafias, ao longo desta tese são utilizadas diferentes formas de designar línguas, dialetos e etnias de Timor-Leste. Este facto não constitui necessariamente erro ou gralha da parte dos autores mas sim, sobretudo, uma grande dificuldade em encontrar uma grafia considerada “correta”, normalizada, de acordo com os linguistas que investigaram este território e até de acordo com o próprio governo do país ou das suas Instituições de Ensino Superior. Assim, por exemplo, *tétum-praça*, *tetun prasa* e *tétun-praça* são termos equivalentes, referentes à língua oficial também designada por *tétum-Dili* ou *tetun Dili*. O mesmo sucede no que se refere a todos os outros grupos etno-linguísticos, como *Mambae*, *Manbae* e *Mambai* ou *Macasae*, *Macassae*, *Makassae* ou *Macassai*.

Metodologia da recolha e Análise dos dados

Dado o tema deste estudo, as questões delineadas, os objetivos e a amostra que nos propusemos investigar, optámos por uma metodologia de enfoque qualitativo. Assim, a tese que aqui apresentamos configurou-se num *estudo de caso intrínseco*, ou seja, numa investigação de uma realidade concreta, uma vez que existia um interesse do investigador por determinados factos, o que levou a uma problematização e uma posterior tentativa de compreender as circunstâncias específicas desta realidade. Como afirma Stake (2009) “estamos interessados [neste caso], não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros

casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2009, pp.18-19). Compreendemos que, ao contrário do que sucede com as abordagens quantitativas, o estudo de caso não funciona por amostragem, ou seja, a partir de um estudo de caso não compreenderemos imediatamente outros, mas sim e apenas o caso específico que nos preocupa. Contudo, ainda segundo Stake (2009) “espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único”. O estudo de caso também não se esgota num único indivíduo ou uma única realidade:

Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes. (Stake, 2009, p.11)

Optámos por recorrer à entrevista semi-estruturada como método principal da recolha de dados e ao grupo de discussão como forma de validação dos mesmos. A nossa opção pelo recurso às entrevistas deve-se ao facto de estas serem, segundo Hatch (2002) “unstructured conversations that take place in the research scene. [j] Even though they are informal, that does not mean they are without purpose or are undertaken randomly” (Hatch, 2002, p.92). Uma vez que somos professores e que possuímos experiência com alunos timorenses do Ensino Superior, consideramos que esta investigação terá impacto nas nossas próprias práticas futuras, uma vez que, como afirmam Raymond e Leinenbach “[t]eacher-inspired action research has the potential to result in immediate classroom reform because the results are more context specific and more meaningful to the teacher” (Raymond & Leinenbach, 2000, p.3).

Esta investigação teve lugar em diversas Instituições de Ensino Superior Portuguesas como a Universidade de Évora, a Universidade de Coimbra e o Instituto Politécnico de Tomar, onde foi possível encontrar estudantes provenientes de Timor-Leste, tendo em conta a representatividade do grupo em estudo em cada local. No entanto, e apesar da nossa insistência, fatores como a dispersão da população ou o desinteresse na participação em entrevistas ou grupos de discussão limitaram um pouco o nosso acesso aos dados.

Foi garantida a confidencialidade das opiniões de todos participantes nesta investigação, pelo que em nenhum local desta tese se refere diretamente a identidade dos inquiridos. Todos os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram previamente autorizados pela diretora de tese atribuída pela Universidade de Santiago de Compostela, de acordo com os critérios exigidos por esta Instituição. A investigação foi realizada em conformidade com os princípios de ética vigentes nas nações de Espanha, local de realização desta tese, Portugal, onde se realizou a recolha de dados, e Timor-Leste, pátria dos estudantes inquiridos.



HERMANOS DE SANGRE

yo soy del viejo continente y tú
y tú floreces siempre cada mañana
tu tierra estalla cuando ve la luz
madre semilla americana
en un pasado amargo como hiel
llegaron hombres con gritos de guerra
pobres de espíritu sangriento y cruel
que exterminaron gentes y tierras.
me duele, tan dentro, igual que a tí
dos mentes dos mares
dos gotas iguales
tan cerca tan lejos
hermanos de sangre

mi tierra llora siempre al recordar
barbaridades, terribles conquistas
crónica negra de un pasado gris
que ahora está oculto bajo tu risa
me duele, tan dentro, igual que a tí
dos mentes dos mares
dos gotas iguales
tan cerca tan lejos
hermanos de sangre

dame tiempo dame tiempo
para recuperar cada momento
ya no hay guerras no hay fronteras
esa tiene que ser nuestra bandera
dame tiempo dame tiempo
para saborear cada momento
frutas con distinto aroma
pero hablamos tu y yo el mismo idioma!

C. Fernandez e M. Santisteban²

² Cecilia Fernandez, compositora espanhola e Manuel Santisteban, compositor, produtor e teclista espanhol.



CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE TIMOR-LESTE

No âmbito desta investigação e de forma a procurar tornar mais claras as características e as alterações sociolinguísticas ao longo da história de Timor-Leste que condicionam o nosso objeto de estudo, considerámos pertinente realizar uma abordagem histórica, ainda que breve, daqueles que, na nossa opinião, foram os principais momentos que contribuíram para a construção da atual sociedade timorense. Antes, no entanto, julgamos ser importante uma contextualização geográfica deste país no mundo, bem como uma breve descrição de algumas das suas características diferenciadoras.

1.1 - A nação independente de Timor-Leste



Figura 2 - Localização geográfica da República Democrática de Timor-Leste (RDTL na imagem). Fonte: adaptado de Geology World - <http://geology.com/world/world-map.shtml>

No extremo sul do Sudeste Asiático (expressão que terá sido utilizada pela primeira vez pelos britânicos no decorrer da Segunda Guerra Mundial para definir toda a região que, não representando um país ou unidade histórica e geográfica, possui certos traços comuns), encontramos um pequeno país, com cerca de metade da área da Galiza (ou seja, aproximadamente 15 000 km², incluindo o seu exclave na Indonésia), cujo nome é República Democrática de Timor-Leste (RDTL) (figura 2).

A República Democrática de Timor-Leste, em língua tétum *Timor Loro-Sa'e*, combinação das palavras “timor” (do indonésio e malaio “timur”, que significa a direção cardinal *Este*) e a expressão da língua tétum “Loron Sa'e”, *onde nasce o Sol*, é um país

asiático que consiste em cerca de metade de uma ilha, um exclave na mesma, situado na zona da ilha que é já parte da República da Indonésia e duas pequenas Ilhas (Ataúro, a Norte, e o Ilhéu de Jaco, a Este) (figura 3).



Figura 3 - Mapa de Timor-Leste e ilhas indonésias mais próximas. Fonte: Geology.com

Situado entre a Indonésia e a Austrália, Timor-Leste é um país que, pela sua posição geográfica, esteve sempre sujeito a influências externas, quer em termos sociais (Indonésia), económicos (Austrália) ou culturais (Portugal). Ao longo da sua história sofreu invasões da parte da Austrália e do Japão durante a Segunda Guerra Mundial, da Indonésia em 1975 e foi alvo de colonização por Portugal e, em parte do território, pela Holanda, facto hoje patente na própria bandeira do país (figura 1), cujas cores, de acordo com o disposto no artigo 15º da *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* (RDTL, 2002), representam os rastros do *colonialismo* (amarelo), o *obscurantismo* que é preciso vencer (preto), o *sangue* derramado na luta pela libertação nacional (vermelho) e a *paz* (a estrela branca). Timor esteve, após o Referendo de 1999, sob o governo das Nações Unidas e depende hoje, em termos económicos, quase exclusivamente, da extração de petróleo e derivados (figuras 4 e 5), sobretudo do Mar de Timor, recursos que representam uma enorme percentagem do seu orçamento de estado, e cuja extração depende, essencialmente, da Austrália.



Figura 4 - Exportações de Timor-Leste em 2018. Fonte: adaptado de MIT Harvard Economic Complexity Observatory.

O IPL e IPAD (2010) concordam com estes dados, afirmando que para além das receitas do petróleo e do gás natural, o café assume o maior peso em termos de exportações. Contudo, estas duas entidades afirmam que as trocas comerciais com o exterior se apresentam bastante desequilibradas, e exemplificam com o ano de 2009, quando as exportações representaram 34512 milhões de dólares enquanto as importações atingiram o valor de 295096 milhões, o que representa um saldo negativo de -260 584 milhões de dólares e sugere um surgimento (ou crescimento) de uma dívida importante a médio/longo prazo, se nada for feito para alterar esta balança comercial.

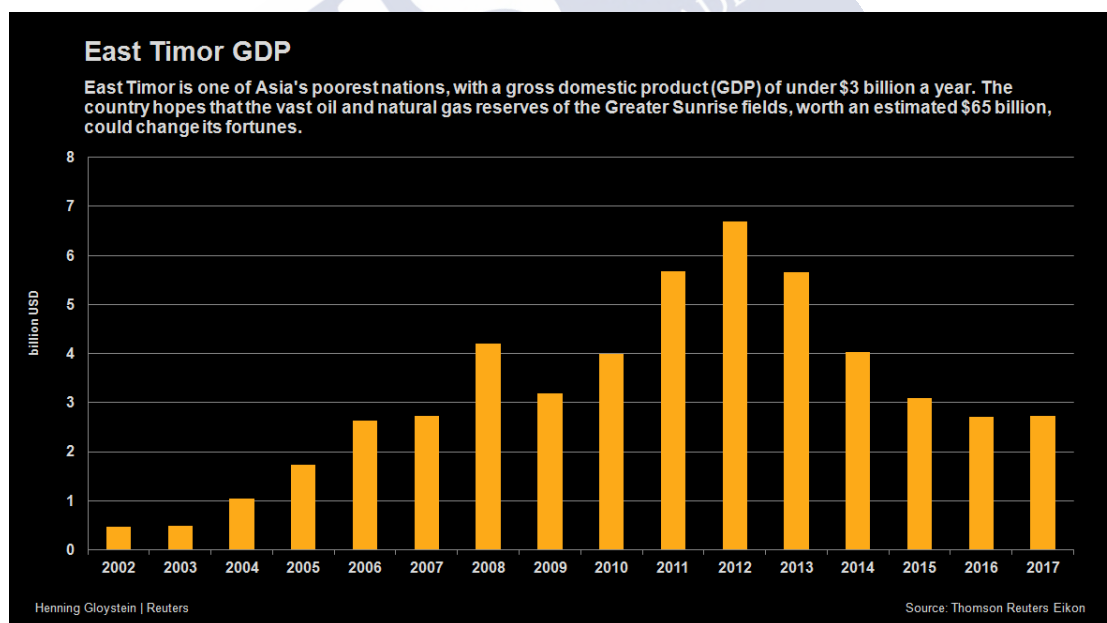


Figura 5 - Produto Interno Bruto de Timor-Leste desde a independência. Fonte: Reuters 2018.

1.2 - Perspetiva histórica de Timor-Leste

Consideramos, tal como Durand (2009), que a História não pode limitar-se a uma enumeração de datas, factos e acontecimentos, mas deve igualmente preocupar-se em procurar compreender a cultura e as tradições dos povos, de modo a evitar trair, tanto quanto possível, o espírito dos mesmos. A tentativa de compreender um povo implica necessariamente procurar compreender a sua história e as suas escolhas, quer aquelas que são imputáveis ao próprio povo quer as que lhe são alheias. Consideramos que não é possível conhecer a cultura de um povo sem ter em conta o contexto, o período temporal e os contactos com outras culturas, pelo que devemos procurar considerar tudo o que contribuiu, ao longo do tempo, e se possível desde os seus primórdios, para o surgimento da atual sociedade timorense.

Por questões de lógica e de legibilidade, optámos por dividir esta breve perspetiva histórica em quatro períodos distintos cuja divisão corresponde a momentos históricos marcantes, que se manifestaram em importantes mudanças no seio da sociedade timorense. Muitos foram os povos que interagiram naquele território e todos deixaram as suas marcas, em termos sociais, linguísticos, económicos, religiosos, culturais, entre outros. Como a história de um povo não deve ser considerada um compartimento estanque, esperamos poder assim contribuir para a compreensão do todo sociolinguístico que abordaremos nesta tese.

Com este capítulo não pretendemos fazer uma descrição histórica exaustiva, mas sim apresentar alguns elementos que nos permitam uma melhor compreensão do povo timorense e das suas relações com a sociedade e língua portuguesas³. Com vista a esse fim, este é o modo como dividimos esta perspetiva histórica:

- **Período pré-colonial** (das primeiras ocupações humanas até ao início do século XVI, data da chegada dos primeiros povos ocidentais);

- **Período colonial português** (1510/1515 – 1974, englobando momentos como a colonização do território e as disputas com outros países europeus e asiáticos, fatores que contribuíram decisivamente para a definição e diferenciação do povo timorense);

- **Período da invasão e ocupação indonésia** (1975 – 1999, desde o início da ocupação indonésia até ao Referendo);

- **Período da independência** (desde o Referendo, em 1999, até aos dias de hoje).

³ Nos anexos encontram-se algumas das datas mais importantes destes 4 períodos históricos de Timor-Leste.

1.2.1 - O período pré-colonial (das primeiras ocupações humanas até ao início do século XVI)

O período pré-colonial de Timor-Leste, por nós definido no âmbito desta investigação como o intervalo de tempo entre a chegada dos primeiros seres humanos ao território e a chegada dos primeiros povos ocidentais (no século XVI, época dos descobrimentos portugueses), coloca sérias dificuldades ao investigador uma vez que da chegada dos primeiros não subsistem, naturalmente, quaisquer registos escritos, e da chegada dos segundos restam apenas registos incompletos, de tal forma que as datações exatas se transformam em exercícios de especulação, ainda que balizados por algumas descobertas arqueológicas e registos fragmentados dos vários povos que, ao longo dos tempos, foram visitando o arquipélago indonésio, e, especificamente, a ilha de Timor.

De acordo com Durand (2009), a história de Timor-Leste revela-se rica e complexa, sendo de salientar que, consoante as épocas, o conjunto de culturas da ilha não conheceu necessariamente os mesmos fenómenos. Durand afirma que muitas vezes as perspetivas históricas mais comuns ocultam ou menosprezam vários factos, salientando, por exemplo, a existência e importância de uma história timorense antes da chegada dos portugueses. Este autor refere que, contrariamente ao que muitos tendem a considerar, existe uma história antiga e uma pré-história timorenses, ambas comprováveis, por exemplo, através da observação de determinados costumes e cerimónias e por pinturas rupestres, sendo que os dados arqueológicos recolhidos permitem, atualmente, recuar pelo menos até 42 000 anos na história da região. Muitos povos timorenses conservaram a ideia de uma origem externa, indicando terem chegado de barco em épocas remotas. Estudos arqueológicos e linguísticos parecem confirmar que o povoamento destas ilhas se verificou no decurso de sucessivas vagas migratórias, iniciadas há mais de 40 000 anos. Outros grupos etnolinguísticos consideram a sua região como sendo o centro do mundo, onde surgiram os seres humanos e onde um laço (ou liana) os ligava anteriormente ao céu, constituindo uma ligação com os antepassados ou com os espíritos, alguns dos quais continuam a manifestar-se na ilha, o que comprova a profunda adesão de inúmeros timorenses ao sagrado.

Efetivamente, ninguém sabe, com exatidão, quando chegaram os primeiros seres humanos ao território de Timor-Leste, nem de onde provinham. O mito da criação da ilha de Timor (a lenda do avô crocodilo, que se transformou em pedra no meio do oceano de modo a proporcionar um local onde o primeiro timorense e os seus descendentes pudessem viver em paz e segurança) parece sugerir que os primeiros habitantes da ilha seriam provenientes das ilhas Celebes, de acordo com alguns timorenses, ou das Flores, segundo outros. Outros ainda colocam a origem da lenda num local mágico, cuja localização se perdeu, equivalente ao paraíso bíblico, e, portanto, num local indeterminado. Afirma Durand (2009) que as antigas narrativas de viagens confirmam a presença de numerosos crocodilos até ao século XX, e que a introdução das armas de fogo terá reduzido consideravelmente o seu número (apesar de, mesmo nos nossos dias, ainda serem relativamente comuns no território). A perigosidade deste animal, em conjunto com a sua força e independência, parecem justificar a sua presença e importância nos mitos de criação timorenses.

Tal como seria de esperar num território t̃yo multicultural, os próprios mitos de criação s̃yo diferentes entre as etnias. Fogaça (2017), distanciando-se da lenda do crocodilo e baseando-se na sua própria experiência investigativa, apresenta a narrativa da criação do povo Mambae, que procura explicar a existência de seres humanos desde tempos ancestrais. Segundo esta narrativa, os Mambae definem-se pelo património recebido do Pai Céu. O primogénito deste povo, *Au Sa* (*homem-cabeça* em língua mambae), recebeu um prego e um martelo, um fole e uma forja, e afastou-se para o oeste. O segundo, *Ki Sa*, (o *homem do meio* em *mambae*), é aquele que este povo considera o fundador ancestral das casas de Hohul e Raimaus, dos quais os Mambae descendem, e a quem foram concedidos poderes místicos de sorte e fortuna. O filho mais novo, *Loer Sa* (o homem-cauda), de quem os estrangeiros (*malaes*) descendem, foi a uma fonte buscar água e acabou por desaparecer no mar (ou, dependendo de quem conta a história, cruzou o mar após entrar pelo caminho interior da montanha *Tata Mai Lau*, caminho dos espíritos da morte). Assim, para os Mambae, todos os seres humanos est̃yo interligados, e quando os portugueses chegaram a Timor, foi, de certa forma, como se os irm̃yos mais novos regressassem de uma longa viagem. Ainda hoje os timorenses se referem aos estrangeiros como *malaes*: “a classe de forasteiros foi renomeada para *malaia* (em Tetun Dili, *malaes*) maneira como denominam os ñyo-timorenses (ou os ñyo iguais a eles)” (Fogaça, 2017, p.62). Para Seixas (2016), *malaes* é um classificativo que antecede a chegada de europeus e que identifica “os de fora”. Albuquerque (2018) refere-se à express̃yo na sua forma mais atual, sobretudo quando utilizada em Dili, em que *malaes* é uma palavra de caráter pejorativo, utilizada na definição de “estrangeiro”⁴. Embora tal ñyo seja t̃yo comum, esta express̃yo pode ainda ser utilizada em relaç̃yo a timorenses que ñyo residem no território, que o abandonaram há muito tempo ou que possuam características altamente diferenciadoras, físicas ou psicológicas, que os aproximem dos estrangeiros. Esta situaç̃yo é, de certa forma, explicada por Moreira (1996), que nos diz que existem casos em que pessoas com a mesma origem cultural ficam separadas de uma experiência social comum, o que leva cada pessoa a integrar-se em comunidades diferentes, fazendo com que sejam posteriormente reconhecidas ñyo só como individualmente diferentes mas também diferentes em termos da sua identidade étnica.

Como vimos, para além das histórias lendárias, os primeiros vestígios da ocupaç̃yo humana em Timor que foram encontrados datam de há, pelo menos, 42 000 anos. No entanto, os arqueólogos admitem que o povoamento da ilha de Timor pode remontar a entre 50 000 e 60 000 anos, época em que os *Homo Sapiens* ter̃yo atravessado o arquipélago da Insulíndia para passar da Ásia à Austrália, estabelecendo-se nas várias ilhas ao longo do caminho e acabando por dar origem às várias tribos aborígenes da Austrália. Ao longo do tempo, as misturas culturais e os cruzamentos ter̃yo muito provavelmente alterado as heranças genéticas e as línguas faladas, subsistindo, contudo, um parentesco linguístico entre as línguas melanésias ou papuas de Timor com a da regĩyo de Berau na parte ocidental da Nova Guiné. Estas relaç̃es e cruzamentos surgiram provavelmente aquando das primeiras vagas de

⁴ Colonizados e abandonados pelos portugueses, ocupados pelos japoneses e pelos indonésios, traídos pelos americanos, vendidos pelos australianos e ignorados durante tanto tempo por grande parte da comunidade internacional, talvez ñyo seja estranho verificar que os timorenses possuem algumas reservas quanto às suas relaç̃es com outros povos.

migrações melanésias, aparentadas às populações da Nova Guiné e da Austrália. Há cerca de 4500 anos, novas migrações de populações austronésias, cujo núcleo de origem seria talvez o Nordeste Asiático, introduziram, através da ilha de Taiwan (Formosa), novas culturas.

Segundo Carrascalão (2002), certos achados parecem indicar que a ilha de Timor teria sido povoada no período Paleolítico por espécies anteriores ao *Homo Sapiens*, das quais existem vestígios nas pinturas rupestres de Tutuala, e que este só terá aparecido na ilha no período Mesolítico. De acordo com este autor, o mais antigo dos quatro estratos racionais que subsistem na atual população timorense (cuja origem poderá situar-se em cerca de 7000 a. C.) deve ser também deste período: o tipo vedo-australóide, de traços semelhantes ao dos aborígenes australianos e aos dos Vedas do Ceilão, atual Sri Lanka, que terá sido identificado geneticamente em 10 a 15% dos timorenses pelo investigador Mendes Correia.

Albuquerque (2018) observa que o ecossistema timorense estava longe do ideal do imaginário romântico, segundo o qual as sociedades autóctones viviam num ambiente idílico, harmonioso, quase perfeito, e que foi apenas com a vinda do colonizador europeu que tal equilíbrio se desfez. Durante a história do contacto de línguas e etnias na ilha ocorreram diversas atividades humanas que afetaram tanto o meio ambiente como os outros seres humanos, existindo migração, miscigenação e dominação entre os diversos povos. Existem, efetivamente, fortes indícios de que no período anterior à chegada dos povos ocidentais os numerosos reinos timorenses guerreavam ferozmente (e frequentemente) para conservar o domínio dos seus territórios. Albuquerque (2018) resume a organização sociopolítica das sociedades nativas de Timor, organização esta que já existia numa época muito anterior à chegada de quaisquer povos ocidentais e que se pode representar sob a forma de pirâmide social. A este propósito, Gellner (1998) questiona-se se terá sido realmente o imperialismo que começou a impor classificações rígidas às pessoas, uma vez que distinções profundamente interiorizadas, socialmente instauradas entre categorias de pessoas, constituem uma característica geral das sociedades complexas. Assim, como nos diz Albuquerque (2018), no topo da pirâmide social timorense estava, naturalmente, a nobreza (os *liurai*, *dato* e *tumungo*), abaixo dos quais se encontravam os *ema*, as pessoas comuns. Imediatamente abaixo destes estavam os *kuda* (cavalos), trabalhadores responsáveis por serviços pesados, e, na base da pirâmide, estavam os *ata* ou escravos, normalmente inimigos vencidos que se tornavam propriedade dos vencedores⁵, se antes não perdessem as suas cabeças, durante a celebração do *Loro Sae*⁶.

Apesar de Timor parecer ter sido pouco tocado pelas civilizações da Idade do Bronze, as alterações climáticas ocorridas entre 1100 e 1600 terão sido responsáveis por

⁵ Não deixa de ser interessante verificar que a escravatura, mancha na História Universal e fonte de tantas tensões raciais, utilizada ainda hoje como argumento de desculpabilização para comportamentos anti-sociais e de não-integração de algumas minorias, por exemplo nos E.U.A. ou na África do Sul, entre outros países, não foi, ao contrário daquilo que alguns afirmam, invenção dos exploradores europeus, portugueses, espanhóis ou britânicos. Estes limitaram-se (erradamente, é certo) a tirar proveito de uma prática comum nas sociedades africanas e asiáticas, para quem o *outro*, sobretudo o inimigo, não era considerado sequer um ser humano.

⁶ Nome de uma “dança guerreira timorense que celebra uma vitória; antigamente terminava com o corte das cabeças dos prisioneiros inimigos com que, na última quadra da dança, as mulheres jogavam à bola em sinal de suma ignomínia” (Meneses, 2008, p.15).

transformações no rendimento agrícola e/ou na quantidade de animais disponíveis para consumo e levaram a importantes alterações culturais, cujo resultado terá sido um aumento da violência inter-tribal que culminou na construção de fortificações defensivas em locais elevados, conhecidas como *tranqueiras*. A este propósito Durand (2009) afirma que, em 1699, o navegador inglês William Dampier⁷ terá escrito no seu diário de bordo, partindo do que observou em Timor, que as armas dos timorenses consistiam em lanças, grossas matracas, curtas e redondas, e arcos, armas estas com as quais caçavam e matavam as suas presas e também os seus inimigos, uma vez que a ilha estava dividida em muitos reinos, cada um de língua distinta. O navegador William Bligh, a bordo do navio *Bounty*, faria, em 1792 observações bastante semelhantes, referindo-se, no entanto, a Timor-Leste como uma colónia exclusivamente holandesa, talvez por desconhecimento, mas provavelmente devido a interesses económicos e rivalidade com Portugal.



Figura 6 – Migrações para Timor-Leste baseadas nas afinidades linguísticas detetadas.

Fonte: Durand, 2009, p. 25.

Devido a certas semelhanças sociais, linguísticas e físicas entre o povo timorense e outros povos de regiões próximas (como a Malásia, a Austrália, a Indonésia, entre outras), a ilha de Timor poderá ter sido “primeiramente, povoada pelos povos Papua, cerca de 7000 a.C., e pelos povos austronésicos, aproximadamente 2000 anos a.C., tendo, posteriormente, sido abordada por outros povos em migração entre a Ásia e a Austrália e o arquipélago do Pacífico” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.42) (figura 7).

⁷ William Dampier foi um navegador, explorador, corsário e escritor inglês que viveu entre 1651 e 1715 e que fez vários reconhecimentos para a Coroa britânica de territórios da América Central e do Sul, bem como de várias regiões do Pacífico. As suas experiências e publicações tiveram uma grande importância no crescente interesse nesses territórios.

O facto de existirem poucos documentos escritos referentes ao território antes da chegada dos portugueses limita o conhecimento dos motivos pelos quais o mesmo foi originalmente habitado. Segundo Thomaz (1994, p.593) “só com a chegada dos Portugueses se abre em Timor o período propriamente histórico - pois só então foi introduzida na ilha a escrita”. Naturalmente, contudo, e como afirma Paulino (2016), muito antes dos portugueses ou outros ocidentais pisarem a ilha de Timor já os timorenses comunicavam entre si, quer através de palavras e gestos, quer através de canções, mensagens e símbolos. Segundo Albuquerque (2018) é impossível reconstruir a situação exata da ecologia das línguas na ilha de Timor no período anterior à chegada dos portugueses, sendo possível apontar apenas algumas características principais deste ecossistema linguístico com base em documentos históricos e evidências linguísticas e socioculturais. Sabe-se que o reino de *Servião* possuía unidade linguística, ou seja, apenas uma língua, o *Baikenu*, também conhecido como *Vaiqueno* ou *Baiqueno*, enquanto que no reino de *Wehale* eram faladas mais de 20 línguas, às quais se juntavam alguns dialetos da mesma língua, quase ininteligíveis entre si. Foi diante desse cenário linguístico que a língua Tetun ascendeu como língua franca⁸, após a formação das alianças que deram origem ao reino de *Wehale*, bem como a dominação e imposição da língua do dominador aos povos dominados. De modo a facilitar a comunicação entre as comunidades (*knuas*), os timorenses usavam instrumentos tradicionais feitos de chifre e tambores (*baba*) e formavam os seus mensageiros (denominados *guiri gon*) como emissores de informação. As novas condições criadas pela chegada dos portugueses a Timor conduziram a uma adaptação dos timorenses à nova situação e estes conceitos e instrumentos acabaram por ser referidos e descritos nas primeiras publicações portuguesas sobre Timor em Macau.

O que se sabe, no entanto, a partir de registos escritos deixados pelo povo chinês de então, é que a ilha era já conhecida (e provavelmente frequentada) pelos navegadores chineses desde o século XIII. Durand (2009) refere que a ilha de Timor terá sido regularmente visitada por barcos chineses a partir de meados do século XIII, sobretudo para comprar madeira de sândalo. A existência de importantes quantidades de sândalo, madeira de cheiro agradável e muito valiosa, terá contribuído, se não para a colonização, pelo menos para a visita de povos asiáticos de zonas próximas, interessados no comércio, e, posteriormente, para o interesse dos povos ocidentais.

⁸ Hagège (2000) explica a interessante origem deste termo, com raízes numa forma histórica do *patoá* que serviu de meio de comunicação a partir da época das Cruzadas, entre os muçulmanos e os europeus. Os descendentes merovíngios de Clóvis, que o utilizavam, eram conhecidos como Francos, e o nome dado à língua que utilizavam era *língua dos francos*. Daí provém o termo *língua franca*. A *língua franca* histórica possuía as propriedades de uma língua veicular, promovendo o contacto entre comunidades linguísticas heterogéneas. A partir do momento em que uma língua veicular (como o tétum) deixa de ser um *patoá* e se torna um dos idiomas em presença numa zona plurilingue, permitindo a comunicação e as relações comerciais, a sua promoção em detrimento de outras e o hábito que os habitantes dessa zona adquirem de se servir dela acabam por lhe conferir um carácter de primazia.

Vários textos chineses mencionam Timor, sendo os mais antigos o *Chu-Fan-Chi* (traduzido como *Anais dos Povos Estrangeiros*, datado de cerca de 1250 d.C.) e o *Tao-I-Chih-Lueh* (traduzido como *Testemunho Sumário das Nações Insulares*, escrito cerca de um século mais tarde), que nos proporcionam descrições da vida na ilha⁹.

Para além dos chineses, e ainda antes da chegada dos portugueses, alguns comerciantes do Médio-Oriente e de Java também participavam no comércio com Timor, o qual, na época, se concentrava apenas nas regiões costeiras de Timor Oeste, mais próximas da ilha de Java. Timor constava da lista de territórios que em 1365 pagavam tributo ao reino hindu de Majapahit, na Java oriental, sendo frequentado pela rede mercantil dos “jaus” ou javaneses. Em finais do século XV, a ilha começa a ser referida na literatura náutica árabe.

No entanto, segundo Durand (2009) “Timor”, que significa “Oriente” nas línguas austronésias¹⁰, não correspondia, para os marinheiros muçulmanos da época, a uma ilha em particular. Por esse nome designavam o conjunto das ilhas a sudeste de Java, em geral. Efetivamente, em vésperas da chegada dos portugueses, em 1511, as ilhas do grupo de Timor estavam divididas em dois subgrupos: Timor Lor (Timor do Norte) e Timor Kidul (Timor do Sul), cada um dividido em quatro ou cinco ilhas difíceis de identificar.

Outras questões, não apenas de caráter económico mas também relacionadas com a religião (a rivalidade do islão *versus* cristianismo) e com as relações políticas entre as maiores potências marítimas da época (Espanha e Portugal) poderão também ter contribuído para o interesse desses mesmos povos europeus na exploração de novas rotas.

1.2.2 - O período colonial português (1510/1515 – 1974)

Ao longo deste período, com uma duração superior a 450 anos, tiveram lugar inúmeras alterações no território de Timor-Leste, bem como nos povos que o habitavam. Estas mudanças, a começar pela chegada dos povos ocidentais, sob a forma dos portugueses, viriam a revelar-se fundamentais para a génese de características que tornam o povo timorense tão diferente dos povos vizinhos (sobretudo dos indonésios, colonizados pelos holandeses), por maiores que fossem, até então, as suas semelhanças.

A data da chegada dos primeiros portugueses a Timor é fonte de dúvidas, discussões e especulações, não sendo possível, por não existirem documentos que o comprovem sem sombra de dúvidas, aferir exatamente quando se deu o primeiro desembarque. Meneses (2008) afirma que a presença portuguesa em Timor remonta a princípios do século XVI,

⁹ “A população de origem chinesa influenciou mais os itens da cultura material dos povos leste-timorenses do que suas línguas. Os lexemas de origem chinesa possuem ocorrência mínima, sendo usados em variedades rurais não escolarizadas e/ou por falantes com ascendência chinesa. [Um exemplo é um vegetal semelhante ao agrião, o] *kanku* hortaliça amarga base da alimentação leste-timorense (somada ao arroz)” (Albuquerque, 2018, p.235).

¹⁰ As línguas austronésias, por vezes designadas por línguas malaio-polinésias, são uma família de línguas faladas em quase todo o arquipélago da Indonésia, nas Filipinas, em Madagascar e em muitas ilhas do Pacífico Central e do Sul (excepto na Austrália e Nova Guiné). São também faladas em algumas zonas da Malásia, do Vietname, do Camboja, do Laos e de Taiwan. Se tivermos em conta o grande número de línguas pertencentes à família austronésia e a sua distribuição geográfica, podemos afirmar que esta é uma das mais importantes do mundo, apesar do seu relativo desconhecimento no mundo ocidental.

quando, após a conquista de Malaca em 1511, Portugal passou a controlar os mares da Insulíndia. Mas mesmo antes da conquista de Malaca, os portugueses teriam já conhecimento da existência da ilha de Timor, na medida em que a madeira do sândalo branco proveniente desta ilha era um produto comercializado em Goa. Durand (2009) refere que a primeira referência dos portugueses a Timor se encontra num mapa datado de 1512, ainda que só a partir de 1550 os frades dominicanos instalados na ilha de Solor tenham estabelecido o comércio regular de madeira de sândalo, sobretudo com os reinos do oeste de Timor. O cartógrafo Francisco Rodrigues terá desenhado no século XVI o primeiro mapa da região, onde aparece Timor com a designação “ilha de Timor onde nasce o sândalo” (Durand, 2009, p.52). A partir de meados do século XVI, de acordo com Meneses (2008) tornaram-se regulares os desembarques de portugueses em Timor para obter sândalo para vender à China, principal consumidor desta madeira, mas dessa época não subsiste nenhum vestígio de uma estadia permanente de portugueses na ilha.

Existem indícios suficientes para supor que “quando no princípio do século XVI os Portugueses chegaram a Timor, encontraram na ilha uma civilização da Idade do Ferro. Os timores viviam da agricultura e da criação de gado, completadas pela recolha de alguns produtos florestais espontâneos e por pequenas indústrias artesanais” (Thomaz, 1994, p.668), o que, curiosamente, em alguns municípios do país, sobretudo em aldeias ou *Sucos* de regij es mais inacessíveis, pouco mudou nos últimos 500 anos, se excluirmos a penetração da rede elétrica (que na verdade ainda não cobre todo o território) e os acessos viários, melhorados ao longo dos tempos.

Já no que respeita os motivos que terão levado os portugueses ao Oriente, estes revelam-se um pouco mais claros. Como explica Thomaz (1994, pp.38-39):

A génese da expansão portuguesa explica-se, em última análise, pela interação de três factores: primeiro, a necessidade de uma reconversão que assegure a sobrevivência a uma nobreza em crise, porque hipertrofiada e porque entalada entre as classes burguesas em ascensão e uma realeza em crescente afirmação; segundo, o desejo de abertura de novas rotas de comércio, que permitam às classes mercantis reinvestir os lucros provenientes do incremento das trocas, no período imediatamente anterior, ao rei e à aristocracia imitá-los e assim garantir a liquidez pela posse de bens móveis; terceiro, a política de afirmação de um estado nacional que, recém-saído de uma grave crise e dirigido por uma dinastia jovem, intenta por um lado evitar o cerco ou a absorção por um vizinho poderoso, no momento crucial da formação dos grandes espaços políticos, por outro garantir a paz interna, aliviando as tensões sociais e drenando para o exterior a conflitualidade latente própria de uma época de rápida mutação socioeconómica.

Portugal necessitava de se expandir de modo a garantir a riqueza (e sobrevivência) das suas classes mais altas, ameaçadas pelo poder crescente da burguesia, bem como assegurar a sua própria existência enquanto Estado soberano e independente. Não podendo expandir-se por terra, devido à sua posição tão ocidental na Península Ibérica e na Europa, e de modo a afastar-se de Espanha (com a sua constante ameaça de invasão/absorção, apesar do tratado de

paz de Segóvia de 1411), o país necessitava de se expandir por territórios mais ou menos distantes que não tivessem sido antes reclamados por potências europeias rivais. Numa primeira fase foram alcançados territórios como o norte de África (Ceuta), e em seguida a Ilha da Madeira e o arquipélago dos Açores. Posteriormente, os navegadores portugueses foram, paulatinamente, alcançando locais mais longínquos como Cabo Verde, a Guiné-Bissau e Angola, até que, no extremo sul de África, e com a passagem do Cabo da Boa Esperança (chamado anteriormente *Cabo das Tormentas* ou *Tormentório* devido às tempestades constantes e às dificuldades de navegação na sua área de influência), pareciam não existir limites para a expansão marítima portuguesa. Após a passagem do Cabo da Boa Esperança, em 1487, estavam aparentemente abertas as portas para a chegada ao Oriente, fonte de inúmeras lendas de riqueza e também de riquezas bem reais, como qualquer mercador da rota da seda poderia atestar. A chegada dos portugueses à Índia (Calecute, Goa, Damão, Diu), a Malaca e a Macau garantiram portos seguros, autênticas bases para a posterior exploração dos territórios a sul. A própria divisão (aprovada pelo Papa) do mundo não cristão em duas partes (espanhola e portuguesa, de acordo com o tratado de Tordesilhas em 1494) também acabou por “empurrar” Portugal para uma maior exploração da Ásia, em detrimento da América, na qual o Brasil (descoberto em 1500) era a única posse da coroa portuguesa.

Quanto à efetiva chegada dos portugueses a Timor, o único consenso entre os vários autores é o facto de que esta terá acontecido durante o reinado de D. Manuel I. As datas do acontecimento, apontadas pelos vários autores consultados no âmbito deste trabalho, são bastante variadas, começando em cerca de 1510, segundo Diniz, Tavares e Caldeira (1992a, p.38):

Os portugueses foram os primeiros europeus a penetrarem nas ilhas do arquipélago da Indonésia, manifestando particular interesse pelas ilhas Molucas, famosas pela sua produção de cravo da Índia. Foi no decorrer das primeiras viagens por essa região do Oceano Pacífico que os portugueses chegaram à ilha de Timor, cerca de 1510. Mais tarde, instalaram aí uma feitoria, destinada, sobretudo, ao comércio da madeira de Sândalo, que abundava na ilha.

Já de acordo com Rodrigues (1994), a data (presumível) do primeiro desembarque terá sido “1511 – Presumível descobrimento da ilha de Timor por Francisco António Taveira que, com outros franciscanos, havia ido para a ilha de Solor. Afonso de Albuquerque conquista Malaca e levanta uma fortaleza. Primeira expedição portuguesa ao Pacífico, partindo de Malaca” (Rodrigues, 1994, p.87). É importante salientar que, de acordo com esta fonte bibliográfica, os primeiros portugueses a pisar solo timorense terão sido religiosos franciscanos, ocupados na sua missão de espalhar a fé cristã nos territórios recém-descobertos.

Thomaz (1994), reafirmando que Timor não seria o primeiro destino dos portugueses, e indicando o ano de 1514 como data mais provável, contrapõe e que:

A conquista de Malaca em 1511 abriu aos Portugueses o domínio dos mares da Insulindia e do comércio das drogas e especiarias que se produziam nas diversas

ilhas. A Timor atraiu-os o do sândalo. As primeiras expedições comerciais dos Portugueses à Insulindia Oriental datam de 1512; mas dirigiam-se às Molucas e não devem ter passado por Timor. A chegada dos Portugueses a Timor deve ter-se dado em 1514. A partir dessa data visitaram regularmente a ilha navios portugueses, que traziam de Malaca panos de algodão e objetos metálicos, como facas, espadas e machados, levando em troca sândalo, mel e cera. (Thomaz, 1994, p.593-594)

As datas apresentadas por Thomaz revelam algumas similitudes com as apresentadas no *Atlas de Timor-Leste* (2002), documento que refere que os portugueses se apoderaram de Malaca em 1511, começando a percorrer os mares “até Maluco e à China e em seguida ao Japão. Enquanto que no Índico Ocidental a presença do Estado português era forte, a leste de Ceilão os interesses oficiais concentravam-se em Malaca e na exploração da rota de Maluco” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.22).

O próprio povo timorense, quando questionado acerca da data de chegada dos portugueses àquele que é o seu território, afirma, baseando-se no *Padrão* que ainda hoje se pode observar em Lifau, Município de Oe-Cusse (exclave de Timor-Leste na parte ocidental da ilha, e antiga capital de Timor até 1769), que a data correta é a de 18 de Agosto de 1515 (figura 8). Uns e outros parecem coincidir, no entanto, na questão da madeira de sândalo, produto que terá sido fundamental para o estabelecimento de relações comerciais com os povos ocidentais.

Independentemente da data de chegada dos navegadores portugueses, é importante referir que Timor não foi colonizado de imediato, nem a língua portuguesa se espalhou pelo território a partir dessa data:

O Império Português do Oriente no século XVI não era propriamente o que hoje chamamos um império: era antes uma talassocracia, uma teia de rotas de navegação e linhas de comércio, defendidas por um eficiente poder naval e apenas apoiadas em terra por feitorias e fortalezas dispersas ao longo das costas; essas feitorias eram, além de lugares de troca e de apoio logístico para a navegação, centros administrativos e pontos de intenso contacto de povos e de culturas. (Thomaz, 1994, p.669)

Assim, não podemos de modo algum presumir que Timor seria mais importante do que tantos outros territórios espalhados pelo continente asiático; não seria, por exemplo, tão importante como Malaca, de onde partiam grande parte das expedições. Pelo contrário, neste sistema Timor era uma peça marginal; o principal produto que oferecia ao comércio português, o sândalo branco, era “entre a variada gama de mercadoria por que os Portugueses se interessavam, um produto secundário: não foi, por isso, causa de relações intensas, nem muito menos de um estabelecimento estável dos portugueses na ilha” (Thomaz, 1994, p.669). Na verdade, e de acordo com França (2003), terão sido os portugueses que, durante as suas explorações, levaram do Brasil para Timor e para a Indonésia o tomate, a mandioca, o agrião, a alface, a malagueta, o ananás, a papaia e a batata doce, culturas hoje em dia espalhadas por

todo o sudeste asiático e que fazem parte da gastronomia local. Se a isto juntarmos o café, também levado para a ilha, ficamos com uma ideia das discrepâncias entre importações e exportações neste território e do pouco que este parecia oferecer aos mercadores portugueses de então.



Figura 7 - Padrão português em Lifau, exclave de Oe-Cusse. Na placa da base pode ler-se “Aqui desembarcaram os portugueses em XVIII-VIII-MDXV”. Fonte própria.

Esta marginalidade de Timor na perspectiva portuguesa, observável no tipo de relações entre os portugueses e timorenses do século XVI, é também abordada pelo *Atlas de Timor-Leste* (2002), que afirma que “a presença de mercadores, aventureiros e mercenários portugueses no litoral do Sudeste Asiático conserva até muito tarde um caráter informal, anárquico e não estatal”, o que não seria, de modo algum, o melhor modo de proceder se o objetivo principal fosse a efetiva colonização do território. Apesar de todos os interesses neste novo território, a verdade é que, numa primeira fase, apenas comerciantes privados e aventureiros de passagem (que não se radicavam na ilha, uma vez que viviam de forma nómada) visitavam Timor regularmente. E não eram apenas portugueses, também os holandeses começavam a explorar esta área do sul da Ásia em busca de fortuna. Em contrapartida, são facilmente observáveis as enormes diferenças entre esta abordagem e os métodos empregues em colónias como o Brasil, onde se procurou, desde os primeiros contactos, uma colonização mais estável e completa. Outro exemplo interessante, geograficamente muito mais próximo de Timor e portanto ainda mais adequado, foi o da

colonização espanhola do território das Filipinas, uma vez que “os espanhóis, que chegaram a Maluco em 1521 e começaram a conquistar as Filipinas em 1565, aplicaram aí o modelo imperial da sua expansão no Novo Mundo e ocuparam todo o território” (*Atlas de Timor-Leste*, p.22).

No caso português, com a chegada de missionários a partir do ano de 1556, mas cuja fixação permanente no território timorense apenas se dá após a fundação de um convento dominicano em 1663, podemos afirmar que “o enraizamento da presença portuguesa em Timor não se deve, porém, aos comerciantes mas aos missionários” (Thomaz, 1994, pp.593-594). Também Nogueira (2000), concordando com esta importância fundamental da missão como fator efetivo de ligação estável entre timorenses e portugueses, afirma que “a colonização teve início em meados do século XVI, com a chegada de comerciantes e de missionários dominicanos que passaram a exercer o poder político” (Nogueira, 2000, p.4).

Assim, para além de questões relacionadas com o comércio, também a religião teve um poderoso impacto nos contactos com o povo timorense. A verdade é que, se por um lado existia da parte de Portugal (e, obviamente, da parte das restantes potências colonizadoras), uma enorme vontade de aumentar os seus domínios e riqueza, por outro lado importava travar a expansão do islão que, a partir de raízes humildes, se havia espalhado pela Ásia, derrubando religiões como o animismo, o budismo e o hinduísmo de vários territórios e ameaçando conquistar muitos mais povos e regiões. A esse propósito, Diniz *et al.* (1992) afirmam que “a instalação dos portugueses no Oriente processou-se, em geral, de forma pacífica, embora tenham existido também conflitos, sobretudo com mercadores e populações muçulmanas, reprimidos por vezes com violência e crueldade”, ou seja, que “de uma forma geral, foram boas as relações dos portugueses com as populações locais, à parte alguma intolerância de carácter religioso” (Diniz *et al.*, 1992a, p.40).

Era, portanto, imperativo promover a religião Católica nas áreas recentemente descobertas ou objeto de visita pelos povos europeus. Nesse sentido, os dominicanos, que teriam fundado um convento em Timor em 1663, abriram as primeiras escolas do território, e, posteriormente, um seminário que lecionou ensino secundário até 1834 (data da extinção das ordens religiosas portuguesas). Não terá havido excessiva dificuldade nessa conversão ao cristianismo das populações que professavam religiões animistas, ou pelo menos não tanta como aquela que, em 1687, nos reinos do Congo, Matamba e Angola, desesperava o padre Montecúccolo, que não só não conseguia converter os povos à nova religião, como era ainda impedido pelos reis africanos de aprender as suas línguas e costumes:

Em vista da impossibilidade de converter aqueles súbditos, que são verdadeiramente escravos dos seus príncipes, o padre prefeito pensou que era melhor passar para as províncias limítrofes, valendo-se dos intérpretes, porque os missionários ignoravam ainda a língua e os costumes do país. Mas foram impedidos neste propósito pela perfídia dos idólatras, que proibiram a todos não só de acompanhar os religiosos como intérpretes, mas até falar com eles, para que não pudessem aprender a língua e conhecer os seus costumes. (Cavazzi, 1965, p.46)

À semelhança de África, salvaguardando as óbvias diferenças de extensão, Timor era um território que se encontrava dividido em vários reinos, com os seus próprios dirigentes (*Liurais*). Por questões de amizades com uns ou inimizades com outros, e por ser uma zona muito mais rica em sândalo, os portugueses frequentavam sobretudo a zona dominada pelos Baiquenos (zona de Serviço, no Oeste), por oposição à zona dominada pelos Belos (que controlavam o Leste da ilha). Neste sentido, tal como afirma Marcos (1995), a promoção do desequilíbrio entre grupos populacionais é habitualmente um instrumento do Estado.

Quando os povos islamizados das ilhas Celebes (os Buguizes e os Macassares) começaram a invadir e a escravizar as populações de Timor, os timorenses aliaram-se a Portugal, assumindo-se como vassalos. Esta união servia também para deter o domínio holandês que se começava a fazer sentir naquela região. A presença de Portugal em Timor foi também marcada pela instabilidade produzida pelos holandeses que procuravam dominar toda a ilha, como nos diz Thomaz:

Durante o século XVII, para evitar a dominação holandesa e sob a influência dos frades, que receavam a expansão do calvinismo, muitos dos chefes timorenses que se tinham convertido ao catolicismo começaram a declarar-se vassalos del'Rei de Portugal. A dominação portuguesa parecia, sem dúvida, menos pesada, sendo para mais, do ponto de vista da mentalidade aristocrática dos chefes, mais honroso tornar-se súbdito de um rei aparentemente poderoso mas distante, do que estar ao serviço de uma companhia de mercadores. A presença portuguesa, inicialmente comercial e missionária, foi deste modo adquirindo gradualmente um carácter também político. (Thomaz, 1994, p.627)

Durand (2009) concorda com esta perspetiva, acrescentando que os holandeses teriam chegado pela primeira vez a Timor por volta de 1613, não tendo, inicialmente, instalado qualquer posto permanente. A influência portuguesa acentuou-se após a conversão ao catolicismo, em 1641, de vários reis e rainhas do território e com a vitória, em 1642, sobre o poderoso reino de Waiwiku-Wehale. Ou seja, apenas a partir de 1641, quase um século e meio após os primeiros contactos entre Portugal e Timor, se começou a fazer sentir uma real interferência portuguesa na política dos reinos de Timor¹¹. Segundo Durand (2009), em 1699 o navegador inglês William Dampier afirmava nos seus diários de bordo que os autóctones reconheciam o rei de Portugal enquanto seu soberano, tendo inclusivamente permitido à colónia portuguesa construir um forte em Lifau (no atual Oe-Cusse, exclave timorense), apesar de permitirem também aos holandeses a construção de um entreposto comercial em Kupang (hoje Indonésia, na parte Oeste da ilha de Timor). No entanto, Dampier ressaltava que os timorenses jamais aceitariam que algum dos dois países europeus intervisse no governo do seu país. Afirmava ainda que os habitantes de Lifau falavam português e eram católicos, e que se gabavam da sua religião e da sua ascendência portuguesa, zangando-se se

¹¹ “[D]urante longos períodos, a autoridade da Coroa portuguesa não foi representada por quaisquer administradores coloniais nomeados pelo rei, mas por missionários dominicanos e poderosas famílias de mestiços (em parte portugueses, em parte timorenses), conhecidos como «Portugueses Negros» ou «Topasses» (do termo dravídico «tupasse» que significa «intérprete»)» (Cox & Carey, 1995, p.14).

alguém ousasse dizer-lhes que nŷo eram portugueses. Este explorador concluía afirmando, contudo, que nŷo tinha encontrado mais que trŷs homens brancos, sendo que dois eram padres, para além de alguns chineses.

A influŷncia portuguesa foi sedimentada com a chegada do primeiro governador enviado por Lisboa em 1702-1703. Esta interferŷncia polŷtica que daria inŷcio ao desenvolvimento do territŷrio sob a forma de produçŷo agrŷcola daria tambŷm, inevitavelmente, origem a disputas entre colonizadores e colonizados, que culminavam em sublevaçŷes e atŷ mesmo guerras. Entre 1722 e 1731, por exemplo, os povos timorenses rebelaram-se contra o valor dos impostos que eram obrigados a pagar, o que causou levantamentos contra Portugal. Nesta ocasiŷo, e de modo a acalmar o povo, os impostos foram efetivamente reduzidos. Continuaram a existir levantamentos pontuais em Timor, mas os mesmos nunca voltaram a assumir proporçŷes gerais.

Posteriormente, jŷ no sŷculo XIX, durante o governo de Affonso de Castro¹², deu-se a divisŷo de Timor-Leste em distritos militares, prefigurando a divisŷo territorial que ainda hoje se mantŷm, divisŷo esta que tinha como objetivo, para além de agilizar questŷes administrativas e burocrŷticas, o desejado (para Portugal) enfraquecimento do poder local. Durante este governo, e graças ŷs divisŷes implementadas, foi possŷvel ao Estado portuguŷs aumentar o montante da *finta* bem como introduzir o trabalho forçado sobre a populaçŷo colonizada¹³. Enquanto que as relaçŷes iniciais se tinham estabelecido na modalidade de alianças simbŷlicas, de trocas e de comŷrcio, a *finta* era uma espŷcie de "imposto" ou de tributo em bens que os reinos aliados eram obrigados a pagar ao governador portuguŷs, o que provocou numerosas guerras. Tambŷm noutras colŷnias portuguesas iam surgindo situaçŷes semelhantes. Na Guinŷ, por exemplo, sucedia que “a afirmaçŷo da soberania portuguesa se opunha a numerosas tribos, senhoras da área colonial ou elas prŷprias em expansŷo, irredutŷveis na contestaçŷo ao desapossamento e ao pagamento de impostos, entre outras formas opressivas” (Serrão & Marques, 2001 p.168), isto porque a imposiçŷo da soberania portuguesa dependia, sobretudo, do imposto, e ao contrário do ocorrido noutros locais, “onde ao poder de uma naçŷo se associavam a es civilizacionais, como ensino, medicina ou religiŷo, na Guinŷ [como em Timor] era a cobrança do imposto que fazia reconhecer a obediência a Portugal” (Serrão & Marques, 2001, p.168).

Por volta de 1769, apŷs se verificar que a madeira de sândalo começava a escassear na ilha, o que supunha importantes perdas económicas, foi introduzida a cultura do café e feitas tentativas de introduçŷo da cana de a  ar e do algodão:

¹² Affonso (também Afonso) de Castro foi nomeado governador de Timor em 1858. Foi secretário da comissão que conduziu as negocia es diplomáticas com a Holanda que fixaram as fronteiras entre os territórios portugueses e holandeses na ilha de Timor. Escreveu múltiplos artigos, incluindo descri es das suas viagens às ilhas Molucas, Celebes, Java e Timor. Publicou várias monografias, entre as quais *As Possess es Portuguesas na Oceânia* (1867), a qual inclui uma das primeiras descri es modernas de Timor, incluindo a lista dos 47 reinos que   existiam.

¹³ Durante o seu mandato ocorreu a rebelião de 1861, quando os reinos de Lacro e Ulmera, descontentes com o pagamento de impostos, se levantaram em armas contra o domínio portuguŷs. Quando estes foram derrotados, Afonso de Castro autorizou que se realizassem os festejos tradicionais de vitória em Díli, durante os quais as cabeças decepadas dos líderes rebeldes foram paradeadas e oferecidas ao governador.

A decadência do comércio do sândalo levou a procurar na agricultura a necessária base para a vida económica do território. Foi o governador J. P. Alcoforado e Sousa (1815-1819) quem mais se preocupou com esse aspecto, divulgando a cultura do café e procurando introduzir a da cana sacarina e a do algodão. (Thomaz, 1994, p.596)

Efetivamente, o regime de protetorado só passou a ser realmente colonial a partir de 1894, sendo que Durand (2009) refere que, curiosamente, o verdadeiro começo da colonização portuguesa se deu apenas após a abolição da escravatura em 1858 e a criação das primeiras escolas públicas em 1884. Thomaz (1974, p.389), no entanto, contrapõe que “nunca houve propriamente colonização portuguesa em Timor; ao longo dos séculos fixaram-se na ilha alguns degredados, um ou outro missionário, comerciantes ou funcionários civis ou militares do Estado”. A este respeito, Durand afirma mesmo que, apesar de só a partir da segunda metade do século XIX a potência colonial ter iniciado uma efetiva e organizada colonização do país, o legado português não foi tão limitado como alguns o afirmaram, sobretudo as grandes potências vizinhas, a Indonésia e a Austrália, ou os muito mais distantes mas sempre presentes Estados Unidos da América, países cujos interesses estiveram sempre mais orientados para o potencial estratégico, geopolítico e petrolífero desta pequena faixa de terra do que para os direitos, tradições ou ligações culturais dos povos que aí habitam. Duarte (1944, p.26) confirma esta perspetiva, acrescentando que “a situação de apagamento em que se encontrou Timor na memória dos portugueses durou até 1894, ano em que assumiu o seu governo (j) Celestino da Silva”. Da única vez que vem a Portugal, [Celestino da Silva] leva no regresso quatro portugueses brancos, transmuntanos, alguns casados e com filhos, que virão a ser os primeiros colonos brancos de Timor. Afirma Duarte que as instruções dadas por Celestino da Silva eram as seguintes: “é absolutamente indispensável que os comandantes militares subalternos se instrua sobre a língua dos indígenas, seus usos e costumes”. Afirmava que convinha acarinhar, educar e valorizar [os nativos e os mestiços], de modo a impedir a sua regressão ao estado de indígenas, e a contribuir, pelo seu cruzamento com brancos, para o alargamento dos quadros civilizados, já que “o estado de espírito daqueles povos não permitia depositar neles grandes esperanças para exigir uma possível colaboração” e poderia servir para abrir amplas perspetivas à influência portuguesa, numa pequena colónia como Timor (Duarte 1944, p.32). Ou seja, o oficial deixava de ser o “severo comandante de tropas e colunas” para se transformar no colonizador, que, no entender de Duarte (1944), procurava encaminhá-los no sentido da riqueza e civilização¹⁴. Fontoura (1942) subscreve a posição de que a colónia não podia ser um fator de riqueza comercial de Lisboa e de que seria desejável adotar um sistema de colonização tendente a fazer dos timorenses bons portugueses.

Assim, os portugueses que desde 1641 exerciam um certo protetorado sobre alguns reinos de Timor, onde “mantinham desde 1702 um governador permanente, passam a um sistema de administração mais direta, do tipo colonial, com as “campanhas de pacificação” do

¹⁴ Segundo Peixoto (2009) a palavra *civilização*, conotada com um grande progresso industrial, a sociedade do luxo, da abundância e do bem-estar, do deslumbramento pelo lado material da vida, adota o critério da *prosperidade material* como norma suprema, o que denota uma sociedade em processo de transformação ideológica.

governador Celestino da Silva, que tenta promover também uma economia de plantação, baseada na cultura do café” (*Atlas de Timor-Leste*, p.24). Durante o regime de Celestino da Silva foi criada uma rede militar em todo o território, com vista a proteger os interesses portugueses. Esta “pacificação” e reestruturação administrativa e militar era contemporânea das de Angola e Moçambique, no entanto:

[N]ão foi como ali acompanhada de notáveis transformações no aspecto socioeconómico. É verdade que se tentou então a introdução de uma verdadeira “economia de plantação” com a divulgação da cultura do café, trazida de Java no final do século anterior; mas apenas uma grande empresa de tipo capitalista se conseguiu instalar, a Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho, criada pelo Governador Celestino da Silva. O resto foi uma colonização obsoleta, feita com base em antigos militares desmobilizados que desposaram mulheres nativas e se fizeram plantadores de café – reproduzindo assim, no final do século XIX, o modelo patriarcal da colonização de São Tomé e do Nordeste brasileiro no século XVI, com a única diferença de utilizar mão de obra assalariada em vez de escravos. (Thomaz, 1994, pp.670-671)

Entretanto, o domínio holandês, que se alargara por todo o arquipélago indonésio, batia às portas dos portugueses. Como resposta ao avanço dos holandeses a capital da colónia foi mudada de Oecussi (primeiro local de desembarque dos portugueses, situada atualmente no exclave de Timor na Indonésia, na parte ocidental da ilha) para Díli, mais afastada e mais defensável, e foram criados os primeiros postos militares no interior do território. A partir de 1860, segundo Durand (2009), o declínio do sândalo e o desenvolvimento do café também deram lugar a importantes alterações socioeconómicas. A situação de avanços e recuos na delimitação territorial entre Portugal e a Holanda, iniciada com o tratado de 1859, manter-se-ia até à Sentença Arbitral de 1915 que fixou as fronteiras do território, as quais se mantêm até à atualidade, e que pressupôs a cedência de territórios de ambos os lados. De referir que, de acordo com Mendes (2005, p.140) “em 15 de Outubro de 1896, Timor adquire o estatuto de colónia – sob a designação de *distrito autónomo* – separando-se de Macau, abrindo-se assim o início do que se poderia designar de “administração directa”. Antes, porém, da fixação definitiva de fronteiras, deu-se ainda uma última revolta contra os portugueses, a chamada guerra de Manufahi¹⁵. Esta guerra, que teve lugar entre 1911 e 1913, consistiu na sublevação de alguns povos timorenses, os quais, apoiados pelos holandeses, procuraram depor o regime português. Não obtiveram sucesso, sobretudo devido ao apoio de timorenses favoráveis ao domínio português, que lutaram contra os seus próprios conterrâneos.

Assim, em 1914-15 efetuou-se a delimitação oficial e definitiva da fronteira entre as duas partes da ilha. O poder dos chefes timorenses foi progressivamente restringido, ao mesmo tempo que se observava uma redução do papel das mulheres na sociedade, uma vez que estas detinham, em algumas culturas e na opinião da administração colonial, demasiado poder em

¹⁵ Feijó (2016) afirma que a revolta de Manufahi teve o condão de pôr a nu na imprensa de Lisboa algumas das principais tensões que então se manifestavam nos confins do Oceano Índico, e que não eram, naturalmente, do conhecimento do grande público português.

assuntos militares, de gestão e de administração. Assim, se, por um lado, a atribuição de graduações militares portuguesas (como “coronel” ou “sargento”, entre outras) permitiu obter o apoio de muitos chefes, por outro, a manutenção da *finta* continuou a ser muito mal aceite pelos timorenses. Nesta época existiam já importantes ligações de sangue entre timorenses e portugueses, as quais contribuíam também para o resultado das guerras, uma vez que “a mistura de etnias (miscigenação) era frequente através do casamento de portugueses com mulheres indígenas” (Diniz *et al.*, 1992a, p.40), e que, segundo Thomaz (1994, p.630), nos finais do século XIX “fixaram-se nas montanhas a sudoeste de Díli alguns colonos portugueses que se dedicaram à plantação do café. Uma vez que as mulheres portuguesas raramente emigravam, a maior parte desses colonos desposou mulheres timorenses, geralmente filhas de chefes e de nobres”.

Segundo Carrascalão (2002), mau grado pequenas exceções, o relacionamento entre portugueses e timorenses escapava à tónica do civilizador e do selvagem, uma vez que os deportados políticos acabavam muitas vezes por se fixar em Timor, integrando-se na sociedade e constituindo as suas famílias através do casamento com mulheres naturais do território. Afirmar Vaz (1991) que um dos aspetos da sociologia histórica da diáspora portuguesa no mundo, ainda pouco conhecido e menos investigado, é a contaminação do fenómeno migratório que os portugueses levaram às comunidades, fruto da miscigenação étnica e cultural que foram criando pelo mundo fora. De acordo com Franklin (1993), a interpenetração das culturas constituiu uma constante na política expansionista portuguesa, uma vez que desde que os costumes nativos não colidissem com os princípios éticos ocidentais era, em geral, pacificamente aceite a conservação das práticas ancestrais dos nativos.

O regime salazarista soube também tirar partido de alguns dos traços mais vinculados da personalidade dos timorenses, sobretudo no que dizia respeito à sua ligação ao divino, ao distante e ao invisível. Assim, Portugal, esse país tão longínquo, poderoso e misterioso, surgia aos olhos dos timorenses como o pai que zelava por todos. A bandeira portuguesa era o símbolo desse *Poder* longínquo que protegia Timor. De acordo com Silva e Bernardo (2000, p.97) “a fidelidade dos timorenses à Bandeira Portuguesa era, talvez, essencialmente, uma fidelidade a si próprio e à sua individualidade étnica, de que a cultura luso-timorense é elemento agregador fundamental. Através dela sentiam-se ligados primariamente a Portugal”. Esta situação era um pouco diferente daquela que se verificava noutros territórios, como, por exemplo, na Índia, onde os ingleses não habitavam “nunca na cidade indiana, desprezando-a. Os governantes ingleses, civis ou militares, residem em palacetes rodeados de jardins, em largas avenidas ladeadas de árvores, enquanto que a enorme população indígena se amontoa nas casas superpovoadas e nas ruas estreitas da cidade antiga” (Diniz *et al.*, 1992b, p.15).

Um importante fator que contribuiu para o interesse português por Timor neste período histórico, e também para a fixação dos portugueses que casavam com timorenses nativas, foi a perda do Brasil, que se tinha tornado independente em 1822. A independência do Brasil levou a que Portugal tivesse de tentar uma maior expansão nas colónias que lhe restavam, e que até então estavam pouco exploradas, como as de África e, especialmente, as da Ásia, de modo a procurar compensar tudo aquilo que perdera na América do Sul. O Ultimato inglês (de 1890)

colocou, no entanto, um “travão” ao ímpeto colonizador de Portugal, porque os interesses de Portugal em África (que pretendia a unificação do território que ia de Angola a Moçambique, o chamado “mapa cor-de-rosa”) chocavam com as pretensões britânicas de um império todo-poderoso, que abarcasse África do “Cairo até ao Cabo”, ou seja, do Egito até à África do Sul. Este ultimato não foi, de modo algum, do agrado dos cidadãos portugueses, quer em Portugal quer nas suas colónias. Por exemplo, em São Tomé e Príncipe, em 1890 “o ultimato foi mal recebido, tendo, naturalmente ocorrido manifestações de hostilidade aos Ingleses e de “portuguesismo” dos ilhéus dos vários estratos sociais. Todavia, estes viriam a constatar que a Metrópole os menosprezava e deixava de corresponder a esse sentimento” (Serrão & Marques, 2001, p.231). Os interesses imperialistas dos Estados Unidos da América também contribuiriam para um cerrar de fileiras já que “o imperialismo começou por ser um fenómeno europeu. No entanto, também os Estados Unidos entraram na corrida, controlando Cuba e dominando as ilhas Hawai, Porto Rico e as Filipinas e procurando estender, através destas últimas, a sua influência à Ásia” (Diniz *et al.*, 1992b, p.14).

Este cerrar de fileiras do início do século XX culminou na Grande Guerra, ou Primeira Guerra Mundial (entre 1914 e 1918), em que Portugal teve parte ativa devido a questões políticas imperialistas e a um sistema de alianças criado para proteger os interesses dos seus membros, mas que, na prática, apenas serviu para que o conflito atingisse proporções devastadoras, uma vez que a Europa, confiante na sua força económica, exercia ainda um domínio incontestado sobre o mundo. O imperialismo tornou-se fonte inesgotável de “conflitos entre as próprias potências europeias. Dos choques imperialistas à guerra foi um passo. E, quando a Primeira Guerra Mundial terminou, a Europa, esgotada e destruída, tinha já perdido o primeiro lugar da liderança mundial a favor dos Estados Unidos” (Diniz *et al.*, 1992b, p.8). Com o território relativamente pacificado, o impacto desta guerra no sistema político implementado em Timor não foi muito sentido. Continuaram os esforços de plantação da planta do café bem como de outros tipos de plantas que se adaptassem às condições presentes no território, muitas das quais foram importadas de outras colónias. A língua portuguesa era dominada apenas por alguns timorenses, sendo a maioria da população analfabeta, comunicando nas suas muitas línguas maternas locais. Em termos globais, no entanto, a Grande Guerra deixara sequelas que não se resolveriam sem outro grande conflito, não muito distante no futuro. Cerca de 20 anos mais tarde, entre 1939 e 1945, esse segundo grande conflito surgiu, tomando a forma da Segunda Guerra Mundial. Ao contrário do que acontecera anteriormente, Portugal, e portanto, também Timor-Leste, então conhecido como o Timor Português, era um país neutro no que se referia ao conflito global que opunha os Aliados ao Eixo (tal como o eram a Espanha, a Suíça e outros países). Mas se o território continental e africano português escapou, em grande medida, às atrocidades cometidas pelas várias potências opostas nessa guerra, já Timor não teve a mesma sorte. Os conhecidos interesses do Japão em dominar toda a Ásia fizeram com que este país procurasse estender-se de norte a sul do continente, o que gerou grandes receios da parte dos holandeses, então senhores da Indonésia, sediados em Batávia, atual Jakarta, e dos australianos, que temiam o Japão e o potencial de conquista, aliás realizado em muitos territórios, que este vinha demonstrando em toda a sua campanha do Pacífico. As movimentações das grandes potências

neste período, sobretudo a partir de 1941, ditariam o fim do período colonial um pouco por todo o mundo.

Segundo Durand (2009), apesar de Portugal se manter neutro durante toda a duração do conflito, os australianos e os holandeses acabaram mesmo por entrar ilegalmente em Timor-Leste, alegando que tentavam impedir que o exército japonês ocupasse a Austrália a partir das ilhas a norte. Assim, em 1941, tropas holandesas e australianas desembarcaram no território de Timor sem autorização do governo português, resultando, em termos práticos, numa invasão do espaço territorial português. Este desembarque foi entendido pelos japoneses como uma provocação, que desembarcaram em Timor em Fevereiro de 1942, invadindo também a ilha e levando efetivamente a guerra a uma nação até então neutra e inocente. Segundo Santa (1997) o então comandante das forças japonesas em território timorense terá afirmado que a decisão do Japão de desembarcar no Timor português não ofendia nem pretendia ofender a soberania do território. Uma vez que a neutralidade territorial já tinha sido anteriormente violada pelas forças holandesas e australianas, não restavam quaisquer alternativas aos japoneses senão responder do mesmo modo. Assim, de acordo com este militar, o único motivo que determinou o desembarque das forças japonesas em Timor foi a presença de forças inimigas no território, forças estas que seria necessário combater. Santa (1997) afirma ainda que logo após o desembarque das forças japonesas começaram a ser conhecidos atos de violação praticados pelos soldados japoneses tanto contra as mulheres indígenas como as casadas com indígenas, para além das que viviam na companhia de chineses e as suas filhas. Gunter (2016) refere que todo o peso da violência sistemática da guerra caiu sobre a população civil de Timor, tornando-se difícil estimar o impacto dos três anos de invasão pelo Japão, nos quais muitas pessoas morreram de fome e sob várias formas de violência. Foi um período relativamente curto no qual as execuções, a escravidão sexual, a tortura e a fome criaram uma atmosfera de terror. Gunter (2016) acrescenta ainda, no que respeita às mulheres, que as que não viessem trabalhar tinham menores hipóteses de escapar a serem enviadas para centros de “mulheres de conforto” e que as mulheres solteiras tinham obrigação de ir para esses centros, sob pena de execução dos seus pais em caso de recusa. Estas ocorrências, apesar de desvalorizadas pelos japoneses, contribuíram para que a população da ilha, encurralada entre estas potências internacionais em conflito, decidisse prestar ajuda aos militares ocidentais, pelo menos até à fuga destes para a Austrália no início de 1943. Esta fuga quase imediata das tropas australianas e holandesas de Timor e os constantes bombardeamentos que ambas levaram a cabo em seguida, a partir da segurança dos seus navios, com o objetivo de desalojar os japoneses de Díli, resultaram em inúmeros mortos entre a população civil, forçosamente colocada neste impasse entre os combatentes. Mas os japoneses resistiram, barricaram-se e fortificaram a sua posição, ocupando Timor-Leste até ao final da guerra e capitulação do Japão em 1945. Afirma Albuquerque (2018) que o único contacto intenso documentado entre os japoneses e os leste-timorenses ocorreu quando o exército nipónico, com dificuldades em dominar as partes mais isoladas do território, decidiu trazer para o seu lado aquilo que definia como o *elemento indígena*, recorrendo às várias vantagens na utilização da população local, entre as quais o conhecimento do território e dos grupos etnolinguísticos ou as técnicas de guerrilha destes nativos. De acordo com Durand

(2009), em Setembro de 1942, com vista a pôr fim às revoltas e ao apoio dos timorenses aos australianos e holandeses, o exército japonês criou as chamadas “colunas negras”, que eram, na sua maior parte, constituídas por esses nativos de Timor, oriundos sobretudo da zona Oeste, território então sob jurisdição holandesa (e hoje Indonésia), muitos dos quais com questões pendentes com os timorenses de Leste¹⁶, questões estas que, em alguns casos, ainda se mantêm até aos nossos dias. Essas colunas de milicianos, armadas e mantidas pelos japoneses, semearam a violência e a destruição no território, numa macabra previsão daquilo que a Indonésia faria 30 anos mais tarde.

Como resultado da sua escolha de ajudar os ocidentais, muitos timorenses acabaram por pagar com a vida, independentemente do seu estatuto social. O *liurai* de Suro, por exemplo, D. Aleixo Corte-Real, que se destacou nessa luta, acabou por ser capturado e fuzilado, juntamente com muitos dos seus homens:

Quando em 1941 os Japoneses entraram na II Guerra Mundial, os Australianos e os Holandeses, cónscios da importância de Timor para a defesa da Austrália, desembarcaram tropas em Díli e, apesar dos protestos do governo português, não as retiraram. Isso forneceu aos Japoneses o pretexto para invadirem Timor, que ocuparam durante três anos e meio (Fevereiro 1942 – Setembro 1945). A invasão deixou a província coberta de ruínas. Milhares de timorenses pagaram com a vida a sua fidelidade à bandeira portuguesa; os mais célebres foram os régulos D. Aleixo e D. Jeremias. O governador Ferreira de Carvalho ficou praticamente prisioneiro no seu palácio de Lahane, e os europeus foram internados num campo de concentração em Liquiçá. (Thomaz, 1994, p.597)

Não existindo números oficiais, estima-se que esta ocupação terá causado mais de 80 000 mortos entre os timorenses e os portugueses que aí habitavam. Os numerosos bombardeamentos, os combates e a requisição de homens e de víveres provocaram graves consequências, calculando-se que durante este período tenha morrido entre 10 a 15% da população de Timor-Leste.

Apesar das alegações de respeito pela soberania portuguesa de Timor, a administração japonesa tentou inclusivamente, ainda que sem sucesso, impor a sua moeda neste território, bem como a sua língua e cultura “como forma de conquistar os corações dos locais” (Gunter, 2016, p.125). Para Albuquerque (2018) a influência japonesa na ilha de Timor foi breve e, por isso, superficial, porém deixou algumas marcas na população timorense, principalmente nos idosos da região rural que viveram o período da invasão japonesa. Restam, no entanto, poucos ou nenhuns indícios dessa tentativa de imposição de língua e cultura, sendo,

¹⁶ “Durante os conflitos tornaram-se tristemente célebres as denominadas “colunas negras” constituídas na sua esmagadora maioria por timorenses do lado ocidental da ilha que instruídos e armados pelos japoneses espalhavam o terror e a morte entre as populações locais. Quando eram repelidos pelas frágeis defesas dos moradores refugiavam-se junto do exército japonês procurando isolar e assassinar os mais destacados combatentes timorenses. O total desrespeito dos japoneses pelos timorenses não poupou as mulheres que em grande número foram deportadas para outras ilhas ou enviadas para bordéis.” (Mascarenhas e Silva, 2000, p.20). “*Colunistas* é outro nome dado às *colunas negras*” (Gunter, 2016, p.126).

discutivelmente, a utilização da palavra “ka”¹⁷ no final de uma pergunta em tétum-praça um resíduo dessa influência. Mesmo a palavra *catana*, usada para definir a espada nativa leste-timorense em alternativa ao étimo autóctone *surik*, provém, claramente, do japonês *katana*, a espada do samurai. No entanto, não é possível determinar se a expressão fora já trazida anteriormente pelos portugueses no período das suas relações comerciais com o Japão feudal, antes do corte de relações entre os dois países e do fecho das fronteiras japonesas aos ocidentais.

Facto interessante, e que, de certa forma, prova que existia efetivamente uma forte ligação entre portugueses e timorenses é que “durante a ocupação japonesa numerosos chefes, coagidos a entregar as bandeiras (portuguesas) às forças ocupantes, preferiram queimá-las e ingerir em seguida as cinzas, como que em comunhão ritual”, como nos diz Thomaz (1994, p.652). Durand (2009) refere que em Junho de 1946, ou seja, cerca de um ano após o fim da Segunda Guerra Mundial, os australianos criaram, em Díli, uma comissão para investigar os crimes de guerra cometidos pelo exército japonês entre 1942 e 1945. No entanto, os investigadores apenas se interessaram pelas mortes de cidadãos australianos ou ocidentais, esquecendo o morticínio das populações locais, de que também haviam sido culpados¹⁸.

A propósito deste período histórico, Mendes (2005) refere que terá sido durante a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente durante o período da Resistência organizada dos timorenses aos invasores japoneses, que aconteceu o primeiro momento histórico de coesão, de consciência das suas diferenças e do seu destino histórico como povo timorense e não apenas como um conjunto de povos e etnias diferentes que por acaso partilhavam um mesmo território. Segundo este autor, foi na época da invasão japonesa que se formou uma espécie de *memória colectiva* das atrocidades nipónicas, reprimindo-se, por vezes de forma bastante violenta, os “colaboracionistas”, sobretudo timorenses, e se reforçou o uso da expressão *malai*, termo, de resto, ainda hoje sobejamente utilizado, como o *outro*, aquele que é estrangeiro, que não é timorense, e que, portanto, não só não compreende bem os timorenses como poderá não ser totalmente de confiança. Podemos, portanto, apontar o trágico acontecimento que foi a ocupação nipónica durante a Segunda Guerra Mundial como um momento-chave da sequência de acontecimentos que estão na origem do que Mattoso (2001) chama “uma espécie de consciência pré-nacional”.

Segundo Durand (2009), nos anos de reconstrução após a Segunda Guerra Mundial houve em Portugal quem ficasse surpreendido com o potencial de riqueza agrícola do território, chegando ao ponto de alguns políticos e empresários declararem que bastariam cinco a seis anos de uma planificação adequada para Timor atingir um equilíbrio económico e financeiro,

¹⁷ Em japonês, *ka* é uma palavra que podemos fazer corresponder aproximadamente ao nosso ponto de interrogação. Se no final de uma afirmação em japonês colocarmos a palavra *ka* passamos a ter uma pergunta. Exemplo: *Anata wa porutugarujin desu* – “Tu és português.” (afirmação) e *Anata wa porutugarujin desu ka?* – “Tu és português?” (pergunta). Já em tétum-praça a palavra *ka* significa “ou” mas é utilizada muitas vezes no final das frases para sinalizar uma pergunta. Por exemplo, a frase *O mai ka lae*, que significa, literalmente, “Tu vens ou não?” é por vezes simplificada, utilizando-se *O mai ka?*, que significa “Tu vens ou?”. A proximidade com o japonês parece ser, neste caso específico, flagrante, mas, uma vez que não encontramos estudos sobre o assunto, pode apenas tratar-se de uma coincidência entre duas línguas não aparentadas.

¹⁸ “Os crimes de Guerra praticados pelos japoneses nunca foram seriamente apurados nem punidos. A população de Timor uma vez mais viu a sua terra destruída, as famílias desfeitas e a economia destruída sem ter conseguido a justa reparação pelos enormes prejuízos sofridos” (Mascarenhas & Silva, 2000, p.21).

que faria com que deixasse de estar tão dependente de Lisboa. No pós-guerra foi também finalmente atribuído algum valor à imensa riqueza cultural de Timor, desde as suas línguas aos seus cantares, passando pelos seus trajes, os seus ritos e os seus objetos de arte, entre outras manifestações de cultura, tão diferentes das da potência colonizadora. O ensino público sofreu também algumas alterações, passando o número de escolas primárias de 4 em 1958 a 31 em 1962, apesar de, segundo Barata (1998), em 1959 e nos anos posteriores a atenção do governo português estar centrada sobretudo em África, naturalmente dominada pela magnitude das potencialidades e também dos problemas de Angola e Moçambique. Afirmar Barata que esta pequena colónia perdida nos confins da Ásia “sofria” com a conhecida lei de Newton, uma vez que a atração do Terreiro do Paço (Lisboa) por Timor era prejudicada por ser pequena a sua massa e mais prejudicada ainda por ser enorme a sua distância.

Foi também após a Segunda Guerra Mundial, depois da retirada das forças japonesas do território de Timor, que se deu um estranho fenómeno, poucas vezes observado noutras colónias e que talvez sirva para sugerir que a relação entre os colonizados e os colonizadores timorenses seria relativamente pacífica: apenas nos territórios em que a dominação europeia era relativamente mais tolerada “puderam as antigas potências administrantes regressar. Foi o caso de Timor, onde a população libertou os funcionários detidos no campo de prisioneiros de Liquiçá, repondo mais ou menos espontaneamente a administração portuguesa” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.25). Thomaz (1994, p.597) acrescenta que “quando os Japoneses se renderam, a população nativa libertou e repôs espontaneamente a administração portuguesa; a expedição enviada de Moçambique encontrou-a já a funcionar e pôde retirar tranquilamente ao fim de alguns meses”. Guterres ressalta que o sistema social e político tradicional não foi destruído pelos portugueses, e que, pelo contrário, os portugueses se serviram do sistema tradicional (que era sólido e estava profundamente enraizado) para exercer o seu domínio sobre o povo timorense.

Duarte (1944, p.145) afirma, referindo-se às relações entre portugueses e timorenses, que “um branco apenas bastava para cobrar impostos, administrar justiça, dirigir a agricultura, orientar, enfim, as actividades oficiais ou indígenas, tal era o espírito de obediência dos naturais”. Curioso é o facto de, muito antes da mudança de regime em Portugal, Thomaz ter feito uma caracterização da sociedade local timorense, verificando que o funcionalismo público estava dominado por uma classe letrada local, originária da classe dos *datos*, ou seja, a nobreza timorense, e que apesar dos lugares mais elevados da administração estarem, de modo pouco surpreendente, nas mãos de ocidentais, o funcionalismo público continha então, sobretudo nos escalões médios e inferiores, uma larga maioria de timorenses. A esse respeito, Barata (1998) afirma que no período salazarista as elites portuguesas olhavam ainda com uma certa desconfiança um acelerado progresso, sobretudo no campo da cultura, pelo receio das perturbações sociais que daí poderiam advir. Por isso, também em Portugal, e não só no Ultramar, o desenvolvimento ocorria com bastante timidez e excessos de cautela, designadamente no campo do ensino. No entanto, Barata acrescenta ainda, baseando-se na sua própria experiência de governação de Timor-Leste, que “pronto me apercebi que a maior pobreza de Timor não era a escassez de recursos financeiros: os quadros de pessoal

qualificado eram paupérrimos. E sem pessoal habilitado nada se poderia fazer” (Barata, 1998, p.28).

Apesar das grandes dificuldades no acesso à educação, formara-se, no pós-guerra, e segundo Mendes (2005), uma elite, relativamente politizada, na qual os mestiços tinham um lugar de destaque e que participava ativamente na administração portuguesa. Esta elite viria eventualmente a desempenhar um papel importante a partir de 1974. Uma das exigências feitas a estas elites responsáveis pela administração local durante o período português era a de que os chefes de posto e de suco, podendo ser nativos, tinham de ser alfabetizados e ser capazes de falar português, de modo a fazer cumprir as ordens do governo. Em alguns casos os chefes de suco podiam ser denominados *liurais* pelo governo colonial (chefes da comunidade, equivalentes a reis, cujo título era normalmente hereditário) numa situação em que o velho *liurai* mantinha um poder aparente, mas não oficial.

Esta atribuição e divisão de poderes não era necessariamente considerada uma despromoção pelos nobres timorenses, ainda que fosse, para todos os efeitos, uma situação insustentável em termos gerais, uma vez que, de acordo com Carrascalão (2002), em 1968, quando a colónia de Timor foi dividida primeiramente em dez e depois em onze distritos, e após várias mudanças através dos tempos, havia quarenta e sete reinos, cada um com um *liurai* que pretendia administrar o seu território da forma que mais lhe conviesse. Barata (1998) acrescenta que os mais velhos constituíam como que um senado com autoridade para dirimir litígios e interpretar a tradição e que “[p]or mais de uma vez me surgiram pedidos de povos para substituir os chefes, bem como pedidos de “sucos” que queriam passar a independentes, deixando os “reinos”, o que traduzia lutas políticas internas a que havia que estar atento”. Barata afirma ter procurado prestigiar as autoridades tradicionais, uma vez que “só com elas foi possível constituir as tropas de “2ª linha” [que tinham como objetivo garantir a paz no território apesar do fraco contingente de tropas vindas de Portugal] - sem esquecer que o poder facilita sempre abusos” (Barata, 1998, p.98). Este ex-governador de Timor-Leste, referindo-se à criação das chamadas “tropas de 2ª linha”, afirma que nem sempre os comandos efetivos podiam ser atribuídos às respetivas autoridades tradicionais, e que, para evitar que estas tropas criassem problemas dentro dos “reinos”, foi atribuída aos chefes uma graduação militar equivalente ao seu lugar na sociedade, com escalões como o de Major, atribuído ao Régulo, o de Capitão ao Chefe de Suco Independente, o de Tenente ao Chefe de Suco Dependente ou o de Sargento-Ajudante ao Chefe de Povoação. Através desta reestruturação da defesa foi possível, de acordo com Barata, confiar inteira e exclusivamente a estas tropas de 2ª linha toda a vigilância da fronteira e da costa. Os próprios timorenses pareciam então estar satisfeitos com o *status quo*, já que, a este respeito, Barata afirma ter recebido em Bobonaro, das mãos do velho régulo Ai-Assa¹⁹, “uma pequena caixa de sândalo com uma bandeira nacional [portuguesa] cuidadosamente dobrada, na qual estavam as impressões digitais dos vários chefes gravadas com o seu próprio sangue, o que para os timorenses constitui a forma mais solene de julgamento” (Barata, 1998, pp.102-103).

¹⁹ Ai-Assa é um *suco* (correspondente aproximadamente, a uma freguesia) timorense que pertence ao Município de Bobonaro, a Sudoeste de Díli.

O acima citado fenómeno de reposição do *status quo* no território de Timor após a Segunda Guerra Mundial adquire um maior significado se atentarmos no exemplo da vizinha Indonésia que, imediatamente após o final da Segunda Guerra Mundial, encetou esforços que culminaram na sua independência total da Holanda: “Ghandi defendia a não-violência. Ao contrário, a Indonésia e a Indochina obtiveram a autonomia através de um longo processo de luta armada. A Indonésia libertou-se do domínio holandês em 1949” (Diniz *et al.*, 1992b, p.172). Mas, como veremos em seguida, a Indonésia também tinha planos para o território conhecido como o Timor Português.

Noutras colónias portuguesas a situação foi bem diferente:

Além da divisão do mundo em dois blocos, a 2ª Guerra Mundial teve outra importante consequência: o arranque do processo de descolonização. Na primeira metade do século XX grande parte da África e da Ásia continuava submetida ao colonialismo europeu. A descolonização foi o processo histórico através do qual essas colónias conseguiram alcançar a sua independência política. Efectivamente, a partir de 1945, desenvolveu-se entre os povos colonizados um forte sentimento de anticolonialismo. Recusavam a dominação europeia, que os sujeitava à exploração económica e destruía a sua cultura. Pretendiam reconquistar a sua dignidade de seres humanos livres e responsáveis. (Diniz *et al.*, 1992b, p.172)

Peixoto (2009) salienta que no segundo pós-guerra a política colonial portuguesa sofreu algumas alterações, num período em que todos os impérios europeus entravam em crise. Os “Planos de Fomento”, o surto migratório para os territórios designados como “ultramarinos” e a revogação do “Acto Colonial” na revisão constitucional de 1951 constituíam algumas das reformas introduzidas com a intenção de salvaguardar o “império”. Em termos ideológicos, a teoria do *lusotropicalismo* formulada pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre nos anos trinta acabaria por ser adotada pelo Estado Novo como fundamento e especificidade da colonização portuguesa em relação aos outros colonialismos europeus, procurando reforçar a ideia da *adaptabilidade* dos portugueses e da sua tendência miscigenadora, que, se bem conduzida, culminaria na criação de uma *civilização luso-topical* supostamente integradora de elementos diversos, no todo homogéneo. Esta teoria, de acordo com Peixoto (2009), caminhava a par de práticas de *trabalho forçado* e da manutenção do *Estatuto dos Indígenas portugueses*, ambos eventualmente abolidos.

Assim, as colónias africanas preparavam-se para se libertar dos seus colonizadores. Esta vontade foi mais flagrante em Angola e Moçambique, onde os nativos tinham formado as suas frentes de libertação nacional, tendo como objetivo expulsar os portugueses e reclamar o território que era seu por direito e recuperar o seu domínio cultural, uma vez que, segundo Diniz *et al.* (1992b, p.12) “os colonizadores impunham a sua língua, a sua religião e os modelos culturais de origem europeia, sufocando todas as manifestações das culturas locais”. No fundo, “tratava-se de uma atitude de racismo, pois partia-se do princípio de que a cultura e os povos de origem europeia eram superiores e que eram “primitivos” os povos locais e todas as suas manifestações de cultura”. Esta situação era, obviamente, impossível de manter *ad infinitum*. A esse propósito:

Até ao final dos anos 50, a maioria dos indígenas da Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique (e Timor) viviam em regime tribal, sem conhecerem sequer a língua portuguesa. Poucos eram os que tinham direito à cidadania. Só depois de aprenderem o português, saberem ler e escrever e serem cristãos, os indígenas obtinham o estatuto de assimilados, passando a gozar, pelo menos teoricamente, dos direitos do cidadão português. Em Angola, por exemplo, em 1950, numa população negra de cerca de 5 milhões, apenas 30 mil eram assimilados (0,6%). (Diniz *et al.*, 1992b, p.234)

É verdade, tal como refere Durand (2009), que o *Estatuto do Indigenato* foi suprimido, sendo atribuída aos timorenses a cidadania portuguesa. Por outro lado, também é verdade que muitos povos exigiam a sua própria independência. E não eram apenas os povos colonizados a exigir a sua própria auto-determinação, mesmo as mais poderosas organizações mundiais pressionavam Portugal a conceder a independência às suas colónias. No entanto, esta era ainda uma época de ditadura em Portugal. Oliveira Salazar, o ditador português, não queria abrir mão daquilo que considerava, em essência, “províncias ultramarinas de Portugal”, e, portanto, partes inalienáveis do próprio país. A 14 de Dezembro de 1960, de acordo com a Resolução 1514 (XV), a ONU considerou Timor-Leste um território não autónomo sob administração portuguesa. A partir de 1962, a ONU defendeu que Timor-Leste, “tal como as demais colónias portuguesas, tinham direito à autodeterminação, situação que o governo do doutor Oliveira Salazar não reconhecia, pois defendia a tese que as colónias mais não eram que meras províncias ultramarinas de um país pluricontinental” (Nogueira, 2000, p.6). O próprio ditador terá afirmado que a montanha mais alta de Portugal não era a Serra da Estrela, na região centro de Portugal, mas sim o monte Ramelau, situado no centro de Timor-Leste. O governo de Salazar insistia na tese da nação pluricontinental – um só Portugal, “do Minho a Timor”:

Quando em 1955 Portugal se tornou membro da ONU, foi-lhe recomendado que concedesse autonomia às suas colónias. O Governo português, no entanto, recusou-se a proceder à descolonização e passou a defender a tese de que Portugal era um Estado Pluricontinental e Multirracial. Os territórios dominados eram considerados parte do todo nacional, isto é, províncias ultramarinas (e não colónias) e os seus habitantes foram apressadamente declarados, para todos os efeitos, cidadãos nacionais. Esta posição não conseguiu porém ser aceite internacionalmente e a Assembleia-Geral das Nações Unidas condenou sistematicamente a atitude colonialista portuguesa, tendo aprovado sucessivas resoluções para pressionar Portugal a descolonizar. A intransigência do regime salazarista, cada vez mais isolado internacionalmente na defesa da sua posição, levou a inevitáveis confrontos nas colónias. Em 1956, a Índia, independente desde 1947, exigiu a entrega dos territórios portugueses de Goa, Damão e Diu. À recusa de Salazar, respondeu a Índia, em 1961, com a invasão daqueles territórios e a sua anexação pela força. Foi também a partir de 1961 que se iniciaram os

movimentos de luta pela independência em Angola, Guiné e Moçambique. (Diniz *et al.*, 1992b, p.234)

Inevitavelmente, este conflito de interesses resultou em guerras. Não aceitando a desagregação do seu império, Portugal teve de suportar prolongadas guerras coloniais. Estas guerras, que colocaram em oposição sobretudo soldados portugueses e soldados angolanos e moçambicanos contribuíram, em muito, para o desagrado da opinião pública portuguesa, a revolta das forças armadas e, por conseguinte, para um Golpe de Estado que erradicaria a ditadura em Portugal e terminaria a guerra em África. As duas maiores colónias africanas tornar-se-iam, pelo menos numa primeira fase, naquilo que o regime ditatorial mais temia: repúblicas socialistas, e, portanto, em total oposição ao regime que vigorara em Portugal durante quase cinquenta anos²⁰.

O fim da Guerra Colonial trouxe consigo bastantes dificuldades, entre estas, soldados com graves problemas físicos e mentais e o regresso forçado de todos os portugueses brancos e seus descendentes que residissem nos territórios que deixavam de ser províncias ultramarinas para adquirirem o estatuto de nações independentes. No entanto, para Timor-Leste, a liberdade e auto-determinação ainda vinham muito longe, devido aos interesses geopolíticos dos seus vizinhos indonésios, aos interesses económicos dos seus vizinhos australianos e o beneplácito dos Estados Unidos da América, que teriam autorizado a invasão que se seguiria.

1.2.3 - O período da invasão e ocupação indonésia (1975 – 1999)

Durante os anos de 1974 e 1975 deu-se um despertar político em muitas colónias, exacerbado pelo claro fracasso do processo de descolonização. No início dos anos 70, e já após a morte do ditador Oliveira Salazar, começava a fazer-se sentir em Portugal uma forte vontade de mudança, de abandono do regime ditatorial, à época um dos mais antigos da Europa (datando de 1926). Se, por um lado, fatores como o desprezo pelos direitos laborais ou a constante pressão e perseguição do Estado aos cidadãos (muitas vezes sob a forma da PIDE, a Polícia Internacional e de Defesa do Estado, de caráter essencialmente político) tiveram muita importância na mudança do regime, tornando cada cidadão individual num potencial revolucionário, por outro foi o prolongamento da Guerra Colonial que teve uma importância primordial para o que viria a suceder a 25 de Abril de 1974, na chamada Revolução dos Cravos – um Golpe de Estado sem derrame de sangue contra a ditadura e o sistema colonial, que pôs fim ao regime de Marcelo Caetano, sucessor de Salazar. Algumas altas patentes

²⁰ *República Popular de Moçambique* era a designação oficial da atual República de Moçambique (entre 25 de Junho de 1975 e 1 de Dezembro de 1994). Esta designação refletia o sistema de governo adotado pelo país, que era de tipo comunista. *República Popular de Angola* era o nome do auto-declarado estado socialista, estabelecido em 1975 após a independência de Portugal, bastante semelhante ao caso de Moçambique. Tanto a *República Popular de Moçambique* como a *República Popular de Angola* mantinham uma importante ligação com a ex-União Soviética, partilhando ideologias e interesses estratégicos. Dado o que acontecera com estas duas ex-colónias portuguesas, que tinham decidido adotar uma perspetiva comunista, não é de todo estranho que a comunidade internacional temesse que o mesmo se viesse a passar em Timor-Leste.

militares, descontentes com uma série de decisões políticas do regime, entre as quais figurava, naturalmente, a questão das guerras que então decorriam nas colónias, criaram o MFA (Movimento das Forças Armadas), cujo Programa para Portugal englobava os três D's (Democracia, Descolonização e Desenvolvimento).

A questão da descolonização não foi, de modo algum, consensual, uma vez que, de acordo com Rodrigues (1994, p.385), se a democracia “como expressão de liberdade interessava à maioria, já a descolonização, pela forma como foi conduzida e pelos traumas e consequências económicas que levantou, não foi entendida de forma tão pacífica”. Esta questão foi-se agudizando ainda mais já que o preço da Revolução e da descolonização “que de um dia para o outro nos fez aumentar no continente a população na ordem das 700 000 pessoas e nos fez perder os mercados tradicionais, iriam tornar ainda mais complexa a recuperação económica”. Assim, o que acabaria por suceder foi que “a descolonização foi efectuada rapidamente, após o 25 de Abril, através de negociações com os representantes dos movimentos de libertação. Todas as colónias portuguesas (com a excepção de Macau e Timor) se tornaram independentes” (Diniz *et al.*, 1992b, p.242). No caso de Macau, pela sua localização geográfica e índice de desenvolvimento, as dificuldades de descolonização foram quase inexistentes, dado que “após negociações em 1986 e 1987 foi acordada a transferência da soberania do território de Macau para a República Popular da China” (Diniz *et al.*, 1992b, p.242). Já no caso de Timor as dificuldades seriam maiores, mesmo sem contar com os desastrosos imprevistos que se vislumbravam no horizonte: “o direito à independência apenas veio a ser reconhecido por Portugal em 1974; mas devido à intervenção militar indonésia não pôde exercer-se senão após o Referendo de 30 de Agosto de 1999” (*Atlas de Timor-Leste*, p.25).

Tal como afirma Durand (2009), a Revolução dos Cravos de Abril de 1974 favoreceu a emergência de uma real vida política timorense, provocando um desabrochar político em Timor-Leste já que após a queda da ditadura portuguesa os timorenses se aproveitaram da abertura para criar partidos políticos, até então proibidos. Os dirigentes portugueses, que num primeiro momento teriam eventualmente sido tentados a deixar a Indonésia integrar Timor-Leste, acabaram por elaborar um plano de descolonização segundo um calendário preciso, que teria como objetivo garantir que o território não ficaria em risco. Assim, a 17 de Julho de 1975 Portugal promulgou um decreto acerca da descolonização de Timor-Leste, que fixava um calendário com a previsão de eleições para a Assembleia Constituinte em Outubro de 1976. De acordo com Barata (1998), a maior prioridade parecia ser que Portugal se visse livre das colónias o mais depressa possível.

Após o 25 de Abril, e até ao golpe da esquerda militar, existiu um período de maior radicalização que pode ajudar a explicar o abandono de Timor em 1975²¹. A mudança de

²¹ A cisão fascista/comunista em Portugal era de tal ordem que alguns portugueses, avessos ao fim do colonialismo e do regime de Salazar/Caetano afirmavam que “[o facto de Timor-Leste] ter sido invadido por forças estrangeiras é uma mentira demagógica do mais baixo nível e é escarnecer de cem mil vítimas inocentes da Fretilin (comunista)”. Afirmavam que crimes de guerra comprovadamente cometidos pelos indonésios, eram da responsabilidade exclusiva da Fretilin: “[a]s forças da Indonésia intervieram em Timor porque a sua população estava a ser chacinada pelo partido comunista Fretilin, a quem o território havia sido entregue, por abandono doloso das nossas forças. Mesmo assim, a intervenção das forças indonésias não

regime em Lisboa e a proclamação na metrópole da intenção de descolonizar criaram um novo ambiente político que alterou rapidamente o estado das coisas em Timor, levando à formação de vários partidos políticos com visões e orientações muito diversas quanto ao futuro da colónia. Segundo Meneses (2008), poucas semanas após o 25 de Abril de 1974 o novo regime instalado em Lisboa autorizou a formação de partidos políticos em Timor-Leste, que deveriam tomar uma decisão acerca do futuro do território, e enviou uma delegação militar à província em Junho de 1974 com o objetivo de informar o povo timorense que este teria de optar pela independência total, a independência como um Estado federado com Portugal ou a integração na Indonésia. Formaram-se assim três partidos, a Frente Revolucionária para Timor-Leste Independente (FRETILIN), a União Democrática Timorense (UDT) e a Associação Popular Democrática de Timor (APODETI). Os timorenses agruparam-se, naturalmente, de acordo com estes três partidos políticos, cada um adotando uma vertente diferente. Uma dessas vertentes era assumida pela APODETI, declaradamente integracionista, totalmente favorável à Indonésia. A APODETI, pretextando o fator geopolítico, a imaturidade dos líderes timorenses e a debilidade da estrutura económica, aceitava o nacionalismo indonésio, encarando a separação de Timor como um acidente histórico que era necessário corrigir. Já a UDT tinha uma visão mais conservadora. Constituída a 11 de Maio de 1974 sob a direção de Francisco Lopes da Cruz, era, segundo Silva e Bernardo (2000), um grupo político no qual sobressaía o desejo de autonomia progressiva, sob a bandeira portuguesa, advogando, portanto, uma ligação, apesar de temporária, a Portugal. De acordo com Carrascalão (2000), a UDT defendia o regresso de Portugal para terminar a descolonização interrompida, alegando que os timorenses eram ainda portugueses e que cabia a Portugal e não à Indonésia preparar a independência do território. A UDT reclamava princípios gerais de democratização, redistribuição do rendimento, direitos humanos e ambicionava a autodeterminação para o povo timorense orientada no sentido de uma federação com Portugal. A terceira orientação, assumidamente independentista e terceiro-mundista, era representada pela heterogénea FRETILIN, fundada em Díli a 20 de Maio de 1974 por José Ramos-Horta. Este partido preconizava a independência imediata do território, a timorização dos quadros e a separação total da potência administrante. De acordo com Mattoso (2005), a FRETILIN afirmava identificar-se com os pobres, os oprimidos, os explorados e os excluídos da sociedade, procurando defender os seus interesses.

Os dois partidos mais representativos formados logo após o 25 de Abril de 1974, “a UDT e a FRETILIN – com projectos políticos e influências ideológicas diversos, o primeiro de linha conservadora, o segundo de linha progressista – pretendiam neutralizar a APODETI – que sustentava a integração na Indonésia – e receber o poder de Portugal” (Mendes, 2005 pp.154-155). Segundo Mattoso (2005), a UDT agrupava os quadros, os proprietários e os funcionários, e procurava garantir, por meio do poder político, a preservação da dominância social de que dispunham. Por outro lado, a FRETILIN privilegiava o apoio popular e confiava na força das massas. A APODETI defendia a inviabilidade económica e política de um Timor português independente e sustentava o parentesco étnico e cultural de toda a ilha, apostando

chegou a tempo de evitar o massacre de mais de CEM MIL timorenses: homens, mulheres e crianças” (Jornal *O Retornado* de 5 de Maio de 1976. In Pereira, S., 1976).

na ideia de uma integração autónoma na República da Indonésia. Em Junho de 1975, de acordo com Meneses (2008), a FRETILIN e a UDT coligaram-se, mas essa situação durou muito pouco tempo. A 29 de Julho de 1975 a FRETILIN venceria, com maioria absoluta, as eleições para as assembleias locais. Contudo, para se certificarem que seria a APODETI (ou pelo menos um partido que pudesse ser controlado) a ganhar maior influência no território timorense, os serviços secretos indonésios começaram a influenciar a UDT, incitando-a a apoderar-se do poder pela força, levando a um Golpe de Estado em Agosto de 1975 que terá provocado entre 1500 e 3000 mortos. As sementes da discórdia, de acordo com Barata (1998), já vinham sendo plantadas de forma premeditada. Este ex-governador afirma, por exemplo, a propósito do cônsul da Indonésia em Timor-Leste no início dos anos 60, que este era um homem cortês e de bom nível social, mas cuja missão era claramente a de fomentar o descontentamento e angariar adeptos para a causa indonésia, preparando assim o terreno para uma eventual revolta. Ainda assim, o resultado da descolonização não parecia definido. O ex-governador acrescenta que a população timorense apresentava fatores favoráveis à manutenção de relações com Portugal, que deveriam ser tidos em conta, tais como a sua tradição de fidelidade e a sua pouca simpatia pelos javaneses e pela integração na Indonésia. Por outro lado, o mesmo autor apresentava como fatores desfavoráveis aquilo que considerava ser o *primitivismo* dos timorenses (que considerava ser fácil de instrumentalizar pelos indonésios) bem como um sentimento instintivo de procurar aderir ao partido que aparentasse possuir mais força. Acrescenta Barata (1998) que no final dos anos 60 e inícios dos anos 70 a hipótese da integração na Indonésia seria uma realidade bastante provável, uma vez que para este país asiático Timor seria sempre um território a ocupar e colonizar. O autor conclui afirmando que apesar do facto de a sua população ser essencialmente católica e utilizar a língua portuguesa, duas características que diferenciavam em muito os timorenses daquilo que era comum na Indonésia, existia a certeza de que, na eventualidade de uma integração, Timor teria de resignar-se a acatar o passo pela massa da população indonésia, dissolvendo nesta a sua individualidade própria.

Assim, de acordo com Silva e Bernardo (2000), depois da amarga experiência resultante da invasão japonesa, existiam fortes indícios de que passados pouco mais de quinze meses sobre o 25 de Abril Timor se iria transformar de novo num palco de contendas armadas. E foi, efetivamente, o que aconteceu.

Como vimos, o fim da ditadura portuguesa e o fim do poder colonial criaram vazios de poder que foram aproveitados por políticos timorenses para aumentar o seu domínio, com partidos de tendências capitalistas ou comunistas, pró-colonialistas ou independentistas. Quanto a Portugal, nesta altura apenas “pretendia reduzir ao máximo as suas perdas e deixar o território o mais depressa possível, com os menores custos” (Mendes, 2005 p.155). Tal como noutras ex-colónias²², o vazio administrativo deixado pelas potências colonizadoras deu azo a

²² “Angola e Timor estão atravessando uma cruelíssima e devastadora guerra civil. Nisso se transformou o «original e exemplar processo de descolonização», que os mentores da revolução portuguesa prosseguiram no ultramar” (Pereira, 1976, p.22). Para Pereira (e outros autores da época), em muitos casos o processo de descolonização ameaçava tornar-se em processo de sovietação. Esta situação adquiria contornos mais graves se tivermos em consideração que Timor era, geopoliticamente, um enclave entre duas grandes potências anti-comunistas, a Indonésia e a Austrália, que nunca aceitariam

uma luta pelo poder que culminou em sangrentas guerras civis. Segundo Mendes (2005) o dilema de Timor em 1974-1975 apenas seria resolvido se fosse produzida nova legislação e preparadas eventuais eleições para uma assembleia constituinte. O mais desejável seria também a realização de um referendo sobre as modalidades da independência. As conversações entre Portugal e a Indonésia “não foram conclusivas, pondo a descoberto as dúvidas e ambiguidades de Portugal e a vontade da Indonésia de integrar o território” (Mendes, 2005, p.158).

Em 1974/75 Timor-Leste era um país dividido, e, desde o dia 11 de Agosto de 1975, numa situação de guerra civil que Portugal já não conseguia controlar²³. O tempo e o desenrolar dos acontecimentos acabaram por dar razão à tese do radicalismo timorense, proposta pela Indonésia, dando o mote para o avanço das forças indonésias sobre Timor.

Neste ponto torna-se importante relembrar que nessa época o mundo estava, em termos gerais, dividido em dois blocos – o capitalista e o comunista, ou seja, 1º e 2º mundo, como se definia então. E existia uma possibilidade, aparentemente não tão remota quanto os países capitalistas desejariam, de que os comunistas conseguissem uma importante fração do poder em Timor.

Os Estados Unidos da América encontravam-se, em 1975, e desde o final da Segunda Guerra Mundial, a travar uma batalha “silenciosa” com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no auge da denominada Guerra Fria. Ambas as potências procuravam, pelos meios que considerassem necessários, ainda que ilegais ou independentemente das suas consequências, minar a esfera de influência uma da outra, criando alianças com qualquer país que se revelasse de interesse estratégico, económico ou idealista. Os E.U.A., como sabemos, foram, na sua tentativa de erradicação do comunismo, responsáveis por graves conflitos em vários países do mundo, tais como o Vietname, o Camboja, o Laos, o Afeganistão e Cuba, para além de muitos outros²⁴. Efetivamente, grande parte das consequências das opções militares de então ainda nos atormentam nos dias de hoje²⁵. A verdade é que, mesmo atualmente, e tal como afirma Carvalho (2000), “[e]strangular os acessos das armadas russas ou chinesas é uma preocupação geo-estratégica permanente de Washington” (Carvalho, 2000, p.42).

uma nova “Cuba” tão perto dos seus territórios. O mesmo se passava na época com outros países, como por exemplo Angola, relativamente à África do Sul e Congo-Kinshasa.

²³ Na perspetiva de muitos portugueses em 1975, expressa, por exemplo, no jornal *O Retornado*, a 24 de Outubro de 1975 “[e]ntregar a grupos impreparados um Território cujos habitantes não o desejavam, pois haviam manifestado ao Governo português desejarem continuar a ser portugueses é mais do que crime, do que traição [...] A situação neste Território é muito confusa e as suas populações [...] culpam o Governo português e alguns militares também portugueses, da desgraça que desabou sobre Timor, agora em chamas e sepultura de cadáveres.”

²⁴ “Indonesia’s invasion of East Timor in 1975 was largely the outcome of the global geopolitical situation of the Cold War and US defeat in Vietnam; a global setting that was no longer relevant after the collapse the Soviet Union and communism” (Tadjoeddin, 2014, p.47).

²⁵ Mesmo dentro do território oficial da indonésia, e, portanto, excluindo Timor-Leste, “[e]stimates of casualties of the anti-communist killing lay between 200,000 and 800,000, with a figure of 500,000 the current most plausible estimate (Cribb, 2001). Ainda acerca deste tema, aconselhamos a visualização do filme de 2012 *The Act of Killing*, um cruel mas interessante documentário que retrata as perspetivas dos indonésios em relação aos comunistas.

Os Estados Unidos eram então, e ainda hoje são, aliados da Indonésia, país que, pela sua posição geográfica, extensão e população, exercia um grande domínio sobre o extremo sul do Sudeste Asiático. Os E.U.A., que em 1975 se encontravam em processo de retirada do Vietname após perderem a guerra que ali os levava, tornaram-se acérrimos opositores a qualquer regime comunista, pelo que a Indonésia, profundamente anti-comunista, se revelava um aliado de peso. Para além destas perspetivas ideológicas, os E.U.A. também desejavam o acesso ilimitado aos estreitos que permitiam a passagem ininterrupta de submarinos entre os Oceanos Atlântico e Pacífico, um dos quais se encontrava (e encontra) entre Díli e Ataúro²⁶. E as ideologias que Washington considerava (e ainda considera) perigosas sempre souberam encontrar ouvidos atentos, sobretudo entre os povos oprimidos. A queda de Sukarno, dirigente indonésio até 1965, por exemplo, poderia ter resultado na ascensão do comunismo na Indonésia, para o que teria o apoio total da China (e da Rússia). Tal só não veio a acontecer porque o general Suharto, sucessor de Sukarno, executou, com o apoio dos norte-americanos, um Golpe de Estado que o colocou no poder, dando início a uma ditadura militar que causaria, a curto e a médio prazo, inúmeras dificuldades a Timor-Leste. “Um poder revolucionário e nacionalista, apoiado por armas russas”, quer fosse a Indonésia ou Timor-Leste, “constituiria um perigo às portas da Austrália, esperando os Estados Unidos e o Reino Unido que este país tomasse alguma iniciativa para o impedir (Figueiredo, 2016, p.183). Para além disto, Timor tinha já na época um grande potencial petrolífero, que os países vizinhos (Indonésia e Austrália) olhavam com cobiça.

A instabilidade política em Timor-Leste era, de acordo com Mendes (2005) seguida com muita apreensão e vinha dar força à contra-informação. A imprensa de Jakarta proclamava, a quem a quisesse ouvir, que a APODETI dispunha de um poder esmagador, e afirmava que muitos timorenses se desejavam tornar indonésios²⁷.

Mesmo o ministro dos Negócios Estrangeiros da Indonésia, Adam Malik, que inicialmente assumira a postura pública de neutralidade, nos finais de 1974 já considerava que os timorenses “are not strong enough to stand by themselves”, pelo que só lhes restava continuar a ser parte de Portugal, o que constituía, para todos os efeitos, e na opinião dos indonésios, no prolongamento do colonialismo, ou integrar a Indonésia. Não havia, portanto, qualquer dúvida de que os líderes políticos indonésios viam a eventual anexação como a única atitude possível, restando-lhes apenas decidir os meios a utilizar e a data.

Dias após a visita do então presidente dos Estados Unidos da América à Indonésia, e aproveitando o estado de total desgoverno de Timor-Leste, a Indonésia iniciou as suas operações de anexação do então ainda território português, continuando a Operação Komodo, de carácter essencialmente político²⁸, e iniciando a Operação Seroja (Nenúfar), a invasão

²⁶ Este estreito é de tal forma profundo que todos os anos se dá aí a passagem de grande número de cetáceos, como baleias de bossa ou baleias azuis, no seu percurso migratório.

²⁷ Apesar destas declarações, o apoio popular da Apodeti “nunca ultrapassou os 2 ou 3% e estava assente em parte na pequena comunidade árabe de Díli e em alguns *liurais* como Arnaldo dos Reis Araújo, primeiro governador após a ocupação indonésia e conhecido pelo apoio aos japoneses na 2ª Guerra Mundial e Guilherme Gonçalves, segundo governador após a invasão indonésia.

²⁸ “Em Janeiro de 1975, e apesar das suas diferentes orientações políticas, os dois principais partidos timorenses independentistas - a Udt e a Fretilin - tinham-se juntado numa coligação. Foi concebida uma operação chamada *Operasi*

propriamente dita. Antes da invasão, segundo Mattoso (2005), a rádio e a imprensa indonésias continuaram a sua ação insidiosa espalhando notícias aterradoras acerca das violências praticadas em Timor-Leste e acusando a FRETILIN de querer implantar um regime comunista. Esta era, nessa altura, para os governos australiano, indonésio e americano, a mais grave acusação que se podia fazer a qualquer pessoa ou organização em todo o Sudeste Asiático.

Com a complacência e até a instigação dos governos dos Estados Unidos e da Austrália, a comunicação social indonésia apresentava a integração de Timor-Leste no seu país como a única solução possível para os problemas políticos e sociais da antiga colónia portuguesa. Estas afirmações tornaram claro para o Comité Central da FRETILIN que as acusações ideológicas feitas pela propaganda indonésia procuravam justificar uma iminente ocupação militar. Infelizmente para Timor, segundo Barata (1998), a intervenção indonésia realizou-se em circunstâncias que lhe foram extraordinariamente favoráveis: Portugal deixara Timor ao abandono e a FRETILIN transformara o território num inferno. Anos mais tarde, o próprio líder da Resistência, Xanana Gusmão, chamaria a esses acontecimentos, boa parte dos quais da sua autoria ou com o seu aval, “infantilismo político e impensado aventureirismo”. Assim, ainda segundo Barata (1998), aquando da invasão, a Indonésia argumentou que tratava de por cobro às fantasias de uns jovens enlouquecidos pela paixão revolucionária, que tinham criado um inferno de violência e anarquia e precipitado uma independência que não era fruto amadurecido de um sentimento nacional, mas essencialmente a expressão de uma luta ideológica.

A 16 de Outubro de 1975 forças militares Indonésias invadiram regiões fronteiriças de Timor, o que levou a grandes deslocações e massacres da população timorense: “uma intervenção militar indonésia discreta - com ações de baixa intensidade a partir da fronteira e utilizando elementos timorenses refugiados no Timor indonésio - foi iniciada ainda em Setembro, alimentando um clima de confrontação” (Cunha, 2001, p.82). Nem os observadores e repórteres estrangeiros se encontravam a salvo nesta situação de invasão, como se pode verificar pelo assassinato de cinco repórteres estrangeiros em Balibó, na fronteira com a Indonésia, naquilo que ficou conhecido como o caso “Balibo Five” (os cinco de Balibó). Este caso vitimou duas equipas de televisão de Melbourne, compostas por dois repórteres australianos (Greg Shackleton e Tony Stewart), dois britânicos (Brian Peters e Malcolm Rennie) e um neo-zelandês (Gary Cunningham)²⁹.

Komodo, com o objetivo de manipular a situação política em Timor de tal forma que uma posterior intervenção indonésia no território pudesse ser apresentada ao mundo como resultando de um «convite» dos próprios dirigentes timorenses para «restaurar a ordem» e garantir uma «integração bem sucedida» da antiga colónia portuguesa na República Indonésia. O principal objetivo da Operação Komodo consistiu assim em provocar a ruptura da coligação entre os partidos independentistas, objetivo que acabou por ser concretizado, resultando numa sangrenta guerra civil que abriu caminho para a invasão indonésia” (Cox & Carey, 1995, p.17).

²⁹ O filme “Balibo” de 2009, que retrata estes acontecimentos na perspectiva de East, foi banido na Indonésia, local onde a sua exibição continua a ser proibida, tanto pelas autoridades civis como militares. A 15 de Outubro de 2015, por ocasião do 40º aniversário do assassinato dos cinco de Balibó, o Senador Nick Xenophon e o Professor Clinton Fernandes escreveram no *The Sydney Morning Herald*: “We remember the Balibo Five today not because journalists are any more special than other civilians, but because journalists play a crucial role in bringing information about human rights violations to the outside world”. A última reportagem de Greg Shackleton, gravada poucas horas antes do ataque indonésio de 1975, na qual o

De acordo com Cunha (2001), as intervenções militares a partir da fronteira intensificaram-se em meados de Outubro, e “[n]uma dessas operações, cinco membros de uma equipa de reportagem australiana pereceram em circunstâncias até hoje não esclarecidas, pesando suspeitas de envolvimento direto da Indonésia na eliminação sumária daquelas incómodas testemunhas do avanço militar da Operação Komodo pelo território de Timor-Leste” (Cunha, 2001, p.83), o que é confirmado pela TAPOL (2007). Em Dezembro de 2009, um ex-soldado indonésio, entrevistado na cadeia australiana ABC admitiu que, ao contrário da versão oficial indonésia, os cinco jornalistas tinham de facto sido assassinados pelos militares indonésios, por ordem dos seus superiores hierárquicos, e os seus corpos queimados para esconder o sucedido. Quatro foram abatidos a tiro, enquanto que o quinto se encontrava escondido dentro de um edifício, sendo posteriormente esfaqueado por soldados indonésios que esperavam por ele no exterior. Antes, porém, de serem queimados, os seus corpos foram fotografados pelos militares indonésios juntamente com armas militares, de modo a que, caso fosse necessário, estes pudessem alegar que os jornalistas eram combatentes. As notícias sobre este incidente, embora fossem do seu conhecimento, foram suprimidas pelas autoridades australianas de modo a não chamar demasiada atenção internacional sobre o caso e a não pôr em causa as relações (de cariz sobretudo económico) Canberra-Jakarta. Menos de dois meses mais tarde, Roger East, um outro jornalista australiano que investigava o sucedido com os seus companheiros de profissão, foi também assassinado, sendo executado por soldados indonésios no porto de Díli, juntamente com centenas de timorenses.

Era óbvio, como refere Mattoso (2005), que a estratégia de isolar Timor e impedir os órgãos de informação de relatar o que aí se passava era uma parte fundamental do programa de aniquilamento da identidade timorense.

A 2 de Novembro de 1975 decorreram negociações entre Portugal e a Indonésia sobre a situação em Timor, que a Indonésia desmente internacionalmente. Como que em resposta à clara ameaça à sua auto-determinação, a 28 de Novembro, inesperadamente, a FRETILIN proclamou unilateralmente a independência da República Democrática de Timor-Leste³⁰, com Xavier do Amaral por presidente, independência esta que apenas foi reconhecida por alguns países africanos (sobretudo de expressão portuguesa), e, de acordo com Durand (2009) por Estados como a China, Cuba e o Vietname, mas não pela ONU nem por nenhuma potência ocidental. Verificamos, portanto, que existe uma clara relação entre os países que reconheceram a independência de Timor e os que não o fizeram, e que esta se prende com a ideologia política. Esta ligação entre Timor e o comunismo, pelo menos nesta fase incipiente da sua constituição, foi a confirmação que tanto a Indonésia como os Estados Unidos da América desejavam.

jornalista afirma que os timorenses não compreendem a agressividade indonésia e pedem ajuda às Nações Unidas, pode ver-se no site Youtube.com.

³⁰ Atabae caiu a 26 de Novembro. Estava aberto o caminho para Díli. Dois dias mais tarde, em Díli, numa pequena cerimónia amarga mas corajosa, o presidente da Fretilin, Xavier do Amaral, foi levado até ao Palácio do Governador, sede da administração colonial portuguesa, onde assinou uma declaração em que se proclamava unilateralmente, a independência de Timor-Leste, a partir das 00.00 horas de [28 de Novembro de 1975], declarando a República Democrática de Timor-Leste um Estado anticolonialista e anti-imperialista (Cox & Carey, 1995, p.21).

A declaração unilateral, apesar de não ter sido reconhecida internacionalmente, terá contribuído para que a 7 de dezembro “visivelmente com o apoio dos Estados Unidos da América (cujo presidente, Ford, visitara Jacarta dois dias antes) a Indonésia invadissem o território por terra, mar e ar, bombardeando Díli com dezasseis vasos de guerra e ocupando a cidade com paraquedistas” (Thomaz, 1994, p.608). Segundo Silva e Bernardo (2000), o pessoal da CIA (Central Intelligence Agency) teve conhecimento deste calendário potencialmente embaraçoso e insistiu para que a invasão fosse adiada para depois da partida da delegação presidencial americana, o que sucedeu a 6 de dezembro. Cunha (2001) reitera a aprovação dos Estados Unidos, afirmando que “[n]os dias 5 e 6 de Dezembro de 1975, realizou-se visita oficial do presidente dos EUA, Gerald Ford, a Jacarta. Na madrugada do dia 7, após o avião presidencial norte-americano ter deixado o espaço aéreo indonésio, teve início o ataque a Díli” (Cunha, 2001, p.85).

Também a CAVR (Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste), no seu Relatório final, afirmou que os E.U.A. tiveram um papel preponderante na ocupação indonésia e posteriores campanhas de extermínio, fornecendo armas e aviões de guerra, cruciais para a intensificação das campanhas militares indonésias com vista à aniquilação da Resistência. Algumas fontes não oficiais mas provavelmente com algum fundamento, indicam que muitos dos aviões de ataque OV-10 Bronco que lançavam napalm sobre os timorenses, sobretudo civis, eram, na verdade, pilotados por americanos que se encontravam em processo de treino dos pilotos indonésios, à semelhança, de resto, daquilo que ocorrera na guerra do Vietname, quando pilotos russos se faziam passar por vietnamitas, pilotando os seus aviões Mig contra os americanos enquanto treinavam os pilotos dessa nação asiática.

A propósito da cumplicidade dos E.U.A e Austrália, Nogueira (2000, p.7) acrescenta que, observando que a situação evoluía de acordo com os seus planos, a Indonésia, com o “apoio dos E.U.A., da Austrália e outros países, invadiu, em 7 de Dezembro de 1975, Timor-Leste – “operação Seroja” -, atacando por terra, mar e ar, e, em 17 de Julho de 1976, anexou-o como a sua 27ª Província”. No entanto, como afirma Durand (2009), apesar de dispor de armamento pesado, de muitos aviões e barcos (alguns próprios, outros cedidos, não oficialmente, pelos americanos) e de dezenas de milhares de soldados, deparou-se com grandes dificuldades face à Resistência que entretanto se organizara. As campanhas militares e, sobretudo, o reagrupamento dos civis em campos de concentração³¹ provocaram uma elevada mortandade na população. Essa situação convenceu os timorenses que era necessário não renunciar à luta pela independência, pelo que a Resistência se manifestou de forma mais intensa do que o Estado-maior indonésio havia previsto.

Em relação a este reagrupamento em campos de concentração, Hagège (2000) salienta que, por todo o mundo, e tal como em Timor, muitas comunidades foram arrancadas às suas terras ancestrais e transportadas contra a sua vontade para outras terras, e que o efeito que esta violência produziu sobre as línguas é fácil de compreender já que as tribos deportadas se misturam com outras, igualmente deportadas, que não conhecem e cuja língua ignoram. As línguas dos opressores ou diferentes *patoás* de urgência que emergem nessas situações

³¹ “As populações civis que se rendiam ou eram capturadas iam sendo colocadas em campos. Segundo o exército indonésio, em Dezembro de 1978, 60% da população fora instalada em 150 campos” (Durand 2009, p.130).

tornam-se nos únicos meios de comunicação. Assim, as línguas tribais, reduzidas exclusivamente ao uso familiar, perdem progressivamente a sua razão de ser, dada a nova vida com que se deparam as populações e as relações estreitas que começam a ligá-las. Essas línguas acabam por desaparecer, como sucedeu, por exemplo, com muitas línguas autóctones australianas e norte-americanas. Neste sentido, de acordo com Cox e Carey (1995), a política indonésia que forçou as populações timorenses que se renderam a “campos de reinstalação” após o cerco de 1977-1978 acelerou o processo de unificação linguística, pois o tétum tinha agora de ser utilizado como língua de comunicação entre as diferentes populações presentes nos acampamentos, muitas das quais originárias de diferentes zonas do país e impedidas de manter ligação com as suas comunidades étnicas. Desta forma, os indonésios, cujo sistema educativo apenas preconizava um conhecimento funcional do *bahasa* a um segmento relativamente pequeno da população em idade escolar, durante este período, contribuíram inadvertidamente para o crescimento de uma língua de unidade nacional timorense.

Após a invasão, como nos diz Barata (1998), os elementos da FRETILIN, em clara inferioridade numérica face ao contingente indonésio, fugiram para as montanhas para escapar à perseguição do invasor, lutando para sobreviver. Esquecidas, de certa forma, as atrocidades cometidas pelos membros deste partido, a população apoiou-os, uma vez que combatiam o inimigo comum. O povo timorense admirava a sua bravura e rejubilava com as ações desses homens que, ironicamente, de “demónios comunistas” se tornaram “anjos vingadores”.

De acordo com Nogueira (2000) e Cunha (2001), a perspetiva americana no que respeita este claro atentado aos direitos humanos e ao direito internacional era consubstanciada na figura de Kissinger³², para quem tanto Israel como a Indonésia procederam em legítima defesa das suas fronteiras. No caso específico da Indonésia, a ameaça residia na instalação de um regime comunista numa das ilhas do seu arquipélago, argumento com enorme aceitação nos círculos políticos do Sudeste asiático. Os receios de Kissinger, contudo, baseavam-se no facto de, caso as armas e meios aéreos utilizados na invasão e ocupação se tornassem públicos, se tornaria também clara a influência americana no processo, o que poderia causar graves dissabores aos políticos americanos ou gerar ondas de protesto na sociedade dos E.U.A., cuja opinião pública se revelara extremamente vocal no caso do Vietname. Os políticos americanos esperavam ainda que o processo de invasão e ocupação não encontrasse grande resistência, o que minimizaria o risco de que o seu papel no processo fosse descoberto.

Esta situação causou, naturalmente, graves desacordos entre Portugal e a Indonésia, com as tensões entre os dois países a culminar na expulsão da embaixada da Indonésia de Portugal.

³² Henry Kissinger é uma figura polémica e controversa, acusado de cometer crimes de guerra durante a sua permanência no governo americano, tais como os golpes de estado no Chile, no Camboja e no Uruguai, para além da invasão indonésia de Timor. De acordo com documentos secretos do Departamento de Estado dos E.U.A., tornados públicos em 2002, Kissinger terá, em 1975, dito ao ministro dos negócios estrangeiros da Argentina que “se há coisas que precisam ser feitas, devem fazê-las rapidamente”, referindo-se à repressão daqueles que discordavam da ditadura, o que incluía métodos como tortura e assassinato.

Após a invasão, Portugal cortou relações com Jacarta e apresentou o caso à ONU, que por larga maioria aprovou a moção, condenado a intervenção indonésia, pedindo a retirada das suas forças, e recomendando a Portugal que reassumisse as suas responsabilidades e conduzisse à autodeterminação o povo de Timor – o que não teve qualquer efeito. (Thomaz, 1994, p.609)

Importa realçar que a ONU, que não reconheceu a independência unilateral de Timor-Leste, também nunca reconheceu esta anexação, continuando a considerar Portugal como potência administrante e Timor-Leste como um território dependente e não-autónomo. Durand (2009) refere que, face à agressão, a 12 de Dezembro de 1975, a Assembleia-Geral das Nações Unidas reagiu, aprovando por maioria a Resolução 3485, que definiu o direito inalienável de Timor à autodeterminação e independência, lamentando a invasão militar do exército indonésio e apelando à sua retirada. A ONU contestou vivamente a intervenção militar das forças armadas indonésias no território português de Timor, exigindo que o governo indonésio pusesse termo à violação da integridade territorial do Timor português e que retirasse sem tardar as suas forças armadas, a fim de permitir ao povo do território exercer o seu direito à autodeterminação e à independência. Segundo Meneses (2008), o processo de descolonização do território, aprovado em Lisboa pela Lei Constitucional n.º 7/ 75 e antecipado pela invasão indonésia, previa que, no mês de Outubro de 1976, fossem realizadas eleições para a Assembleia Geral de Timor, a qual deveria decidir o futuro do território, estabelecendo o mês de Outubro de 1978 como data limite da saída dos militares portugueses da ex-colónia³³. Segundo Mattoso (2005), a Resolução de 1975 foi renovada todos os anos entre Dezembro de 1976 e Novembro de 1982, mas as votações iam sendo cada vez mais favoráveis à Indonésia. Nogueira (2000) acrescenta que o Conselho de Segurança aprovou outras duas resoluções, uma a 22 de Dezembro de 1975 (a Resolução 384) e, em 1976, a Resolução 389, “em que exigiu a todos os Estados que respeitassem a integridade de Timor-Leste, assim como o direito inalienável do seu povo à autodeterminação, de acordo com a Resolução da Assembleia Geral 1514” (Nogueira, 2000, p.7). Mas com o passar do tempo a restante comunidade internacional ia fechando os olhos perante o que se passava em Timor-Leste.

Os E.U.A. sempre se abstiveram de censurar a invasão indonésia, mesmo nas Resoluções da ONU, tal como o vinha fazendo a Austrália. Mas não foram só os E.U.A. a fornecer armas e meios aéreos ou marítimos aos militares indonésios durante este período de 24 anos. Nações como o Reino Unido, o Canadá, ou o Japão sempre se mostraram favoráveis à ocupação, retirando daí importantes dividendos económicos, pelo menos até as suas posições se tornarem insustentáveis devido à opinião pública. O Reino Unido, por exemplo, sempre

³³ Lei Constitucional n.º 7/ 75, de 17 de Julho: art.º 2º: O Estado Português comete a definição do futuro político de Timor a uma Assembleia Popular representativa do povo do território, a constituir por eleição directa, secreta e universal. Art.º 3º: A Assembleia Popular prevista no artigo precedente será eleita no terceiro domingo de Outubro de 1976. Art.º 4º: Uma vez eleita, caberá à Assembleia Popular definir, por maioria e por voto directo e secreto, o estatuto político e administrativo do território de Timor. Art.º 5º: A definição do estatuto político e administrativo do território de Timor deverá processar-se por forma que no terceiro domingo de Outubro de 1978 cessem todas e quaisquer prerrogativas de soberania e administração da República Portuguesa sobre aquele território.

pronto a “libertar os povos oprimidos”, como se viu na “libertação” do Afeganistão ou do Iraque, continuou, quase até ao final dos anos 90, a vender armas à Indonésia, bem como dezenas dos seus aviões de guerra, cada um no valor de muitos milhares de dólares. O mesmo sucedeu no caso do governo do Canadá, que nos anos 90, e apesar da mediatização da violência indonésia sobre os timorenses e do Massacre de Santa Cruz, continuou a vender armas à Indonésia, bem como peças de substituição para as mesmas em elevadas quantidades, ao nível das centenas de milhares de dólares. Se há algo que a História dos últimos anos nos tem ensinado é que a libertação de um povo só importa se existir algo a ganhar com isso. E infelizmente para os timorenses, e ao contrário dos iraquianos, o seu petróleo já se encontrava, há muito, nas mãos de países aliados dos Estados Unidos da América, pelo que a libertação do povo timorense poderia trazer a esses mesmos países mais constrangimentos do que benefícios.

No fim de contas, de acordo com Nogueira (2000), foi deixada aos timorenses a tarefa de afrontarem sozinhos o gigante indonésio, para além de, como afirma Mattoso (2005), Timor ser visto como um território demasiado longínquo, de uma importância demasiado reduzida, e cuja integração na Indonésia parecia tão inevitável como tinha sido a anexação de Goa pela União Indiana³⁴.

De acordo com Thomaz (1994), argumentando que pretendia travar a expansão do comunismo no sudeste asiático, e com o acordo tácito dos E.U.A. (e da Austrália, cujos interesses se revelariam mais tarde), “Jacarta procedeu à integração jurídica do território por uma política de pequenos passos: primeiro, continuando a declarar reconhecer a soberania portuguesa em Timor, instalou em Díli um governo fantoche” (Thomaz, 1994, p.609). Este governo, que não era de todo representativo da maioria timorense³⁵, tinha como objetivo promover a ideia de que o maior desejo dos timorenses era o de se integrarem na Indonésia. Em Janeiro de 1976, após o período de guerra civil instigado pelos indonésios (através da Operação Komodo), o governo provisório, apoiado por Jakarta, anunciou a autodissolução dos partidos políticos timorenses, ao que se seguiu a constituição de uma Assembleia Popular, composta por 37 delegados, com os quais se pretendia representar todos os distritos de Timor-Leste. Perante delegações estrangeiras que convidou para o efeito, a Indonésia promoveu em Díli uma “Assembleia Popular” pretensamente eleita mas de facto designada pelas autoridades da ocupação, que pediu por unanimidade a integração de Timor na Indonésia. A 31 de Maio de 1976, sob a presidência de Guilherme Gonçalves (um dos fundadores da APODETI), aquela Assembleia reuniu para aprovar a seguinte Resolução:

³⁴ Efetivamente, o governo indiano também apoiou a ocupação Indonésia, que, na sua opinião, se assemelhava à sua própria invasão de Goa em 1961.

³⁵ “Era óbvio aos olhos de todos que o partido pró-integracionista Apodeti tinha um apoio popular diminuto e não apresentava grandes perspectivas para os indonésios” (Cox & Carey, 1995, p.17).

Nós, em nome de todo o povo de Timor-Leste, havendo testemunhado a decisão da sessão do plenário aberto da Câmara dos representantes de Timor-Leste de 31 de Maio de 1976, em Díli, que em essência constitui a realização da vontade do povo, tal como foi expressa na proclamação da independência de Timor-Leste, feita em 30 de Novembro de 1975, em Balibó, vimos por este meio apelar ao Governo da República Indonésia para receber e sancionar a integração do povo da região de Timor-Leste com o Estado Unitário da República da Indonésia, no mais curto espaço de tempo possível, completamente e sem referendo. (Rocha, 1987, p.57)

O mais curioso nesta Resolução é o seu fraseamento, que indica que, na verdade, ainda que o povo quisesse a independência, o governo provisório pedia a integração. A dissolução dos partidos, a referência ao “mais curto espaço de tempo” e a explícita alusão à ausência de um referendo são também indicadores relevantes: o Governo Provisório (e, por conseguinte, Jakarta) sabia que a população não iria aceitar a integração. A propósito destes apelos à integração, Carrascalão (2000) afirma que anos mais tarde, mais propriamente em 1993, Domingos de Oliveira, Secretário-Geral da UDT e testemunha ocular da chamada Declaração de Balibó, revelou que aquele documento, assinado em 1975 por dirigentes de diversos partidos timorenses, pedindo a intervenção Indonésia contra a “ditadura comunista” da FRETILIN, fora obtido sob coacção. Domingos Oliveira afirmou então que “[n]ós não tínhamos alternativa senão assinar, estávamos em poder dos indonésios, que ameaçavam matar todos os timorenses se nós não colaborássemos”. As declarações de Domingos Oliveira confirmam o depoimento prestado por João Carrascalão à Comissão de Descolonização da ONU, em 1987, segundo o qual o “pedido de integração” apresentado por Jakarta como justificação para a anexação de Timor teria sido assinado “sob ameaça”.

Finalmente, a 23 de Abril de 1976, o governo Indonésio declarava que Timor seria definitivamente integrado na Indonésia³⁶. “Após ter enviado aos territórios ocupados uma missão a “certificar-se da sinceridade do pedido” e de ter modificado a sua Constituição, que até então não permitia a integração de territórios estrangeiros, o Governo de Suharto declarou finalmente Timor Oriental “Timor Timur”, a vigésima sétima província indonésia” (Thomaz 1994, p.609). Deste modo, a Indonésia apropriava-se ilegalmente de um território que lhe poderia render inúmeros benefícios económicos, ao mesmo tempo que dava um exemplo às ilhas vizinhas daquilo que aconteceria se tentassem obter a independência (uma vez que o arquipélago indonésio é, de certa forma, uma “manta de retalhos” em termos culturais, religiosos, linguísticos e económicos, o que, inevitavelmente, causa algumas tendências

³⁶ No *Yearbook of the United Nations* de 1975, a Indonésia alega que, atendendo ao pedido formulado em 30 de Novembro pelos quatro partidos timorenses (o que imediatamente excluía a Fretilin, partido que proclamara a independência) a Indonésia se viu finalmente forçada, por razões humanitárias, a intervir no conflito. De acordo com a Indonésia, foi com a ajuda de voluntários que as forças anti-Fretilin iniciaram um processo de restauração da ordem no território, que culminou com a tomada da capital, Díli, em 7 de dezembro, e a instalação de um governo provisório. Segundo Cunha (2001), essa versão dos fatos não deve ser considerada real, uma vez que “[a] própria ONU, ao manter Timor-Leste na lista de territórios não-autónomos, não reconhece como legítimos aqueles atos pelos quais, na versão oficial da Indonésia, a população timorense teria exercido o seu direito à autodeterminação” (Cunha, 2001, p.87). Apesar de convidada pela Indonésia, a ONU sempre recusou enviar representantes e/ou observadores aos atos oficiais de integração de Timor-Leste na Indonésia.

separatistas, que o governo do país tenta a todo o custo conter). No caso específico de Timor, e de acordo com Thomaz (1994, p.605):

A aversão da maioria dos timorenses à ideia de integração explica-se por a Indonésia continuar historicamente o império holandês, a que Timor, sob a protecção portuguesa, resistira durante quatro séculos a deixar-se integrar, pela falta de contactos actuais de qualquer espécie com o país vizinho e sobretudo pela intuição das diferenças culturais que os separam. Estão de facto ausentes de Timor os elementos fundamentais que constituem a ossatura da Indonésia e lhe dão uma certa unidade através da diversidade de etnias que a compõe: o Islão, a língua indonésia (variante do malaio) e a elite malaio-javanesa que constitui os seus quadros.

Também Cunha (2001) afirma que a extrema violência da intervenção militar indonésia e o comportamento brutal das forças de ocupação nos anos que se seguiram à invasão foram fatores que contribuíram significativamente para gerar, no seio da população timorense, um sentimento anti-indonésio e, em consequência, alimentar simpatias pela Resistência.

A invasão do território, a integração forçada do mesmo no Estado indonésio e as atrocidades cometidas pelos militares e forças de ocupação neste período levaram a que as FALINTIL, o braço armado da Resistência nacional, se refugiasse nas montanhas, iniciando a partir daí a sua resistência armada, com táticas de guerra de guerrilha que subsistiriam até ao Referendo de 1999³⁷, perspectiva confirmada por Mattoso (2005) que afirma que desde o início da Resistência as FALINTIL controlavam as montanhas e o mato. Nesta fase foi também criado o Conselho Nacional de Resistência Maubere (CNRM), cujo comando foi eventualmente entregue a Xanana Gusmão.

Portugal procurou inúmeras vezes apelar às Nações Unidas de modo a terminar o genocídio em curso. A 18 de Novembro de 1976 a ONU rejeitou a integração de Timor na Indonésia e a 11 de Novembro de 1977 condenou a Indonésia pela invasão de Timor. A publicação de *O Drama de Timor – Relatório da ONU sobre a descolonização* – em 1977, por Adriano Moreira, veio também chamar a atenção para o problema político do território e para a responsabilidade da potência administrativa na criação de condições que permitissem o exercício da autodeterminação (Mendes, 2005). No entanto, não existindo sanções e mantendo-se a cumplicidade dos Estados Unidos da América e da Austrália, a situação não só se manteve como se agravou.

³⁷ Como exemplo das represálias sofridas pelo povo de Timor, na aldeia de Kraras, em Viqueque, a revolta de alguns timorenses culminou na morte de 17 soldados indonésios, o que levou ao posterior massacre de toda a aldeia, composta por 200 a 300 pessoas. O apoio dos Estados Unidos da América permitiu também à Indonésia a utilização de napalm e outro tipo de armas químicas, lançadas por aviões A-4 skyhawk e Bronco. Os resultados foram semelhantes aos obtidos pelos americanos no Vietnã, Camboja e Laos, com a destruição de florestas (refúgio das guerrilhas), mas também de campos de cultivo e habitações, o que, para além das mortes diretas causadas pelos bombardeamentos em si, deram início a um período de fome que custou a vida a centenas de milhares de timorenses. “Segundo dados da Comissão de Amizade, Verdade e Reconciliação [CAVR], 183.000 pessoas foram mortas por tropas indonésias, devido a envenenamento químico, bombas de napalm e morteiros” (Pacheco, 2017, p.4).

Foi a ocupação indonésia, de acordo com Mendes (2005) e, sobretudo, os métodos de governação dos militares indonésios, que terão acentuado a consciência pré-nacional timorense, transformando-a num movimento de Resistência que conduziu, eventualmente, à libertação. A administração indonésia e os seus efeitos produziram uma resistência ativa e passiva que se “inscreveu sobre uma espécie de “substrato” de divisões e violência” (Mendes, 2005, p.422). Estas divisões que podem, por um lado, comprometer a independência, por outro lado servem para introduzir a necessidade de as superar, o que pode ser um valioso contributo para o aprofundamento da noção de identidade nacional. Ainda segundo Mendes (2005), a destruição praticada pelos indonésios, os assassinatos, a deslocação de populações, o abandono forçado das aldeias (de modo a controlar melhor as populações, concentrando-as em locais de mais fácil acesso) e um desenvolvimento económico desajustado não só não conseguiram fazer sucumbir a Resistência timorense (apesar de a afetar profundamente), como tornaram mais visível e importante a necessidade do recurso ao substrato português como elemento diferenciador. Mattoso (2005) refere que ao genocídio perpetrado em 1978 e 1979 sobre a população civil que se entregou aos invasores e foi reunida em campos de concentração, seguiu-se, em 1981, o genocídio, não menos mortífero, causado pela fome e pelos massacres destinados a aterrorizar os insubmissos. No entanto, estas táticas de terror não trouxeram os resultados que os generais esperavam, já que a população civil, em vez de ficar abatida pela crueldade, foi paulatinamente acumulando no seu interior sentimentos de revolta. Como afirma Barata (1998), a Indonésia, ao dominar pelo terror e pela violência, matando sem piedade 200 000 timorenses, tornou evidente para o povo que não eram com certeza seus irmãos. O medo e a revolta generalizaram-se e a esperança de libertação foi substituída por uma raiva surda.

Foram inúmeras as alterações na vida civil impostas pelo invasor (entre as quais a proibição expressa de utilizar a língua portuguesa, sob pena de tortura ou morte) e a promoção à força da língua indonésia. Segundo Meneses (2008), a integração de Timor-Leste na Indonésia implicava que a nova província se adaptasse ao país ao qual iria pertencer e uma dessas adaptações passava pela aprendizagem da língua oficial dominante na Indonésia, o *bahasa* javanês. Esta tornou-se a língua administrativa do território, sendo exigida a sua utilização em todos os assuntos tratados com a administração indonésia. Nos primeiros anos tornou-se, portanto, necessário o envio para Timor de um grande número de professores de outras províncias da Indonésia, de todos os níveis de ensino, para assegurar a aprendizagem desta nova língua. O ensino passou a ser obrigatório, ainda que uma importante fracção de crianças em idade escolar acabasse por não ser matriculada, como refere o *Relatório do Desenvolvimento Humano* da ONU de 2002, que revela que a baixa taxa de matrículas e a elevada taxa de abandono escolar contribuiu para que em 1995 menos de metade dos jovens entre os 15 e os 19 anos tivesse sequer completado a instrução primária. Também segundo o mesmo Relatório da ONU, o rácio entre professores e alunos do ensino secundário era o pior de toda a Indonésia.

Apesar do número de escolas ter aumentado significativamente, a esmagadora maioria dos jovens timorenses acabava por não ingressar no ensino secundário, e menos ainda no ensino superior, sobretudo porque, como vimos, o ingresso nestes níveis de ensino não

garantia a obtenção de emprego no futuro. Efetivamente, de acordo com Meneses (2008) logo na década de 80 começaram a surgir dificuldades de absorção dos timorenses com formação técnico-profissional e académica superior, e as novas oportunidades locais de emprego criadas pela Indonésia para combater este estado de coisas acabava por beneficiar essencialmente os transmigrantes indonésios deslocados das outras zonas do país. A verdade é que o sistema de ensino instituído pelos indonésios não representava uma perspetiva válida de futuro pelo que os timorenses preferiam não frequentar a escola. Nos anos 90 o número de timorenses que não sabia ler e escrever era cerca de quatro vezes superior à média nacional indonésia, número que se manteve por tanto tempo que em 2002 49% dos homens timorenses era ainda funcionalmente analfabeto, bem como 64% das mulheres.

O ensino utilizava os currículos escolares indonésios e era ministrado na língua oficial da Indonésia, o *bahasa indonesia*. Através do ensino e do *bahasa* divulgou-se a cultura indonésia, bem como a ideologia oficial do país invasor, o *pancasila*, com os seus princípios e valores inerentes: “[s]aliente-se que o *pancasila* (a *Moral da Nação indonésia*) era transmitido por uma disciplina curricular com o mesmo nome que era obrigatória em todos os níveis de ensino” (Meneses, 2008, p.63). Grande parte dos empregos de Estado disponíveis, sobretudo os de escalões mais elevados, estavam reservados para aqueles que possuísem e demonstrassem certificações da sua adesão a esta ideologia³⁸, o que, na prática, significava que todas as posições de poder estavam reservadas aos indonésios.

Contudo, nem todos os timorenses aceitavam estas alterações. Efetivamente, como afirma Hull (2001b), o próprio líder da Resistência, Xanana Gusmão, advogava a resistência cultural como forma de acabar com a ocupação do território timorense quando a resistência armada não fosse possível. A especificidade timorense “deriva não só das suas tradições próprias e originárias, mas pelo enriquecimento das mesmas resultante da absorção de elementos da cultura portuguesa ao longo de quatro séculos” (Mendes, 2005, p.413). Gameiro (2011) refere esta proibição, salientando que, não podendo usar o português, os timorenses optaram pelo seu tétum, deixando claro que não pretendiam que o indonésio invadisse também as suas igrejas.

Um dos 5 princípios da *pancasila* é a crença, de carácter oficial, num só Deus, um monoteísmo constitucional. As crenças animistas timorenses, que não se coadunavam com este tipo de monoteísmo, empurraram o povo no sentido de conversões em massa ao cristianismo, mais permissivo. Os restantes 4 princípios (humanitarismo, união nacional, democracia e justiça social) não deixam de ser irónicos face àquilo que se passava em Timor-Leste.

O sistema de ensino indonésio, então introduzido em Timor-Leste, era constituído pelo ensino pré-primário, o ensino primário, que começava aos sete anos de idade e tinha uma duração de 6 anos (*sekolah dasar*), o ensino pré-secundário, com 3 anos de duração (*sekolah menengah pertama*), o ensino secundário, o ensino técnico-profissional (*sekolah menengah*

³⁸ “In 1978 courses called P4 (*Pedoman Penghayatan dan Pengalaman Pancasila*: Guidelines for the implementation and experiencing of *Pancasila*) were introduced into government departments, workplaces, schools, etc., and by 1985 all the permitted political parties and other social organisations were legally obliged to accept the *Pancasila* ideology” (Simons, 2000, p. 191).

atas), equivalente ao ensino secundário, e o ensino superior, dividido em ensino politécnico e ensino universitário. Segundo Meneses (2008), fazia parte do projeto das novas autoridades combater o analfabetismo através da implementação de um ensino universal e obrigatório de nove anos, destinado às crianças entre os sete e os quinze anos de idade, o que, como já referimos, implicou a construção de um elevado número de escolas primárias, mobilização de professores oriundos de outras regiões da Indonésia e, posteriormente, a formação de professores timorenses³⁹. A grande prioridade foi sempre o ensino primário, uma vez que existia a necessidade de familiarizar a população escolar mais jovem com a nova língua oficial. Quase todos os professores timorenses atualmente no ativo (exceptuando os que terminaram os seus cursos mais recentemente) foram formados segundo este padrão, e qualquer adulto timorense com mais de 30 anos iniciou o seu percurso escolar de acordo com o mesmo. Isto inclui, naturalmente, muitos dos estudantes de mestrado ou doutoramento atualmente em Portugal.

Segundo Mattoso (2005), os soldados e polícias, professores e funcionários, comerciantes e empreiteiros podiam exigir aos timorenses que escrevessem, estudassem e assinassem documentos em indonésio, mas ninguém podia obrigá-los a rezar na língua dos opressores. O facto é que durante a ocupação de Timor pela Indonésia a língua trazida pelos invasores se tornou obrigatória por imposição, “havendo um plano de a impor também nas igrejas. A Igreja Católica, porém, reagiu e antecipou-se com a preparação de edições de todos os textos litúrgicos em tétum e começou a usá-los nas igrejas, frustrando assim os propósitos dos ocupantes”⁴⁰. Mas era sobretudo o genocídio dos timorenses, de que existiam rumores (e que se veio a comprovar ser real, mas que sempre fora desmentido pelos indonésios), que fazia com que Portugal procurasse o apoio da comunidade internacional para terminar a ocupação indonésia de Timor. Este apoio tardava, e, na verdade, ia no sentido contrário: por exemplo, em Setembro de 1980, o governo de Jacarta afirmou que só aceitaria conversações com Portugal desde que este reconhecesse a integração de Timor na Indonésia.

A própria atitude da Austrália, o único país do mundo que reconheceu a soberania da Indonésia sobre Timor-Leste no intuito de obter melhores condições de exploração do petróleo no Mar de Timor, especificamente no Timor Gap, uma das maiores jazidas de petróleo do mundo, levou a que, em 1985, Portugal protestasse, sem qualquer resultado, junto do executivo australiano⁴¹. Em Setembro de 1974 o Primeiro Ministro da Austrália, Gough

³⁹ De acordo com o *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste*, “[e]m 1998/99, apenas 3% dos 1963 professores do 3º ciclo do ensino básico eram timorenses” (UN, 2002, p.51). Contudo, a níveis inferiores, “[e]m 1998/99, dos 6672 professores primários 78% eram timorenses” (UN, 2002, p.51).

⁴⁰ O ministério da Igreja tornou-se assim cada vez mais num ministério do povo, sensível às necessidades dos católicos timorenses e não da elite colonial de língua portuguesa. Esta alteração refletiu-se na decisão do Vaticano de nomear um timorense, D. Martinho da Costa Lopes, para Administrador Apostólico da Diocese de Timor-Leste, quando o Bispo português, D. Joaquim Ribeiro, solicitou a aposentação antecipada em 1977 (tendo ficado traumatizado pelos assassinatos em Díli). A sua decisão de adotar o tétum na liturgia em vez do indonésio, quando Jacarta proibiu a utilização do português em 1981, também teve enorme significado, quer para a evolução da língua nacional quer para o crescimento de uma Igreja nacional timorense (Cox & Carey, 1995, p.27).

⁴¹ A Austrália concedeu, em Dezembro de 1978, o reconhecimento *de jure* à anexação indonésia, “tendo sido o único país ocidental a dar este passo surpreendente. A tentação da riqueza do petróleo no mar de Timor, localizado entre a ex-colónia portuguesa e a Austrália, supostamente um dos vinte e cinco maiores campos petrolíferos do mundo (com uma estimativa de cinco mil milhões de barris, ou seja, três vezes superior às reservas australianas de então) foi crucial nesta questão. O

Whitlam, tinha reunido com Suharto, indicando que não se iria opor à Indonésia se esta prosseguisse nos seus planos de anexação de Timor. Já após a invasão, quando José Ramos-Horta chegou a Darwin, este afirmou que, devido a flagrantes interesses australianos, a Cruz Vermelha Australiana e a ASIAT (Australian Society for Intercountry Aid Timor) tinham sido banidas de Timor, acrescentando ainda que o governo do território, a FRETILIN, não aceitaria qualquer ajuda da ONU se esta incluísse a Austrália. Considerando que as suas ligações com outros países do Sudeste asiático eram demasiado importantes para serem colocadas em risco por aquilo que definiam como uma “causa perdida”, a Austrália, que se absteria de votar nas Resoluções da ONU de 1976 e 1977 tornou-se, em 1978, o único país que reconhecia oficialmente a anexação de Timor-Leste pela Indonésia. Um ano depois, em 1979, a Austrália e a Indonésia iniciaram negociações que lhes permitiam partilhar os recursos minerais do Mar de Timor, no denominado “Timor Gap”.

Muitos australianos, contudo, não viam com bons olhos estas ligações políticas, relembrando o número extremamente elevado de timorenses que tinham morrido tentando ajudar a Austrália durante a Segunda Guerra Mundial e acreditando que o governo australiano tinha uma dívida para com esta ex-colónia portuguesa. Esta posição era, efetivamente, compartilhada por bastantes veteranos australianos da Segunda Guerra Mundial, mas foi totalmente ignorada pela maioria dos políticos. Segundo Fernandes (2016), a Austrália esteve sempre a par das atividades subversivas da Indonésia em Timor-Leste, só informando esporadicamente os decisores políticos portugueses desta realidade, e apenas quando tal favorecia os seus interesses. Fernandes (2016) refere ainda que os decisores políticos australianos sempre argumentaram que as boas relações de Canberra com Jakarta não deveriam ser prejudicadas por causa do “essencialmente trivial” caso da autodeterminação timorense, e que a comparação entre o tamanho das populações de Timor-Leste e da Indonésia era muitas vezes invocada para fazer ressaltar que os timorenses eram, afinal, descartáveis. Efetivamente, o conluio entre estas duas nações sempre foi de tal forma flagrante que, como refere Fernandes (2016), até ao momento permanecem classificados muitos documentos oficiais do Departamento de Negócios Estrangeiros e Comércio da Austrália (DNEC), apesar da lei australiana prever a sua libertação ao fim de 30 anos. O DNEC opõe-se à sua divulgação com o argumento que estes documentos podem conter matéria que comprometa a segurança nacional da Austrália, a sua defesa ou as suas relações internacionais, o que não duvidamos, nem em relação à invasão em 1975 nem, por exemplo, ao massacre de Santa Cruz, entre muitas outras situações⁴².

reconhecimento por parte de Canberra abriu imediatamente a porta às negociações com Jacarta. Estas resultaram no tratado “Timor Gap”, de 10 de Dezembro de 1989” (Cox & Carey, 1995, p.43). Ainda hoje a Austrália insiste nas condições deste tratado, pretendendo fazer cumprir um acordo que claramente a favorece em detrimento de Timor-Leste.

⁴² Naturalmente nem todos os australianos pensavam da mesma forma, ou apoiavam as decisões do seu governo, que persistia na dissimulação dos graves crimes contra a humanidade perpetrados pelo seu aliado a norte. Um australiano, Robert Wesley-Smith, ameaçou queimar um cão a 14 de Julho de 1978 em protesto pelo uso de napalm sobre as populações timorenses. Chegado o dia da suposta imolação, e com a polícia preparada para prender este cidadão, verificou-se que o animal, afinal, era de peluche. Os ativistas dos direitos animais respiraram de alívio, tal como todos os restantes australianos, mas a sua hipocrisia fora revelada: Wesley-Smith afirmou considerar muito estranho o número de pessoas preparadas para fazer um escândalo pela vida de um animal quando ninguém se parecia importar com os milhares de cidadãos timorenses queimados em Timor-Leste com o aval da Austrália.

Quando Mário Carrascalço, um dos fundadores da UDT, foi nomeado governador de Timor, em 1982, encontrou o que classificou como três tipos de administração: “uma administração que era implementada pela intelligence ou serviços secretos da Indonésia, mais conhecidos por «*Tim Pelaksana Pembangunan*»”, outro tipo gerido pelos militares, “uma vez que Timor era um território onde havia um governo mas quem governava, de facto, eram eles, através da sua dupla função” e um terceiro tipo de administração que era o governo. “A subordinação do poder civil ao poder militar e aos serviços secretos era uma realidade” (Mendes, 2005, p.163).

Também em Portugal a situação da ex-colónia estava longe de ser esquecida. Carrascalço (2002) refere que em 1982 o então Primeiro-Ministro português, Francisco Pinto Balsemão, abordou novamente o problema de Timor na Assembleia Geral das Nações Unidas, defendendo o direito do povo timorense à independência. Era necessário alimentar a chama e a manutenção da questão de Timor na agenda internacional constituía então a única forma de defesa timorense, uma vez que, como vimos, a Indonésia estava permanentemente à procura de apoios internacionais e as votações nem sempre corriam a favor dos timorenses. Ainda segundo Carrascalço (2002), durante os primeiros anos da ocupação indonésia a posição portuguesa dividia-se entre os que queriam ver a questão timorense afastada, reconhecendo a sua integração na Indonésia e aqueles que defendiam o território nas instâncias internacionais sob a lógica da “solução internacionalmente aceite” e, como tal, assumiam o papel de que Portugal era a potência administrante. Havia também outros que pretendiam reduzir a luta dos timorenses a uma questão puramente ideológica. Neste sentido a UDT, apesar da sua histórica ligação a Portugal (tão bem ilustrada no manifesto da sua fundação com a defesa do uso da língua portuguesa e a existência de um espaço lusófono), nunca receberia do governo português nenhum apoio para além daquilo a que este se sentia obrigado, nem gozaria da simpatia dos diversos setores portugueses que lidavam com a problemática timorense. Uma vez que era certo que os timorenses queriam a independência, Portugal não pretendia efetivamente manter nenhuma ligação política a Timor. Longe, Timor seria um fardo e Portugal tinha já estabelecido outros objetivos na sua política externa ao virar-se para a Europa.

As condições de vida dos timorenses iam piorando à medida que a ocupação se prolongava. Mesmo a modernização, que “só ao de leve e tardiamente tocou Timor durante o período português, viria com a administração Indonésia, cuja pesada *manu militari* quis impor uma integração política, económica e social, trazendo novas estradas e outras infraestruturas, bem como uma escolarização generalizada”. O problema é que esta modernização “trouxo também uma cultura de violência sem precedentes e transmigrantes, donde derivou uma vontade contínua dos timorenses de não serem indonésios” (Mendes, 2005, pp.518-519).

Para Carrascalço (2002), o regime indonésio lançou mão de todos os subterfúgios para impor a sua presença, procurando, no mais curto espaço de tempo, transformar Timor numa província indonésia. Para isso, utilizou meios como a imposição da língua, a transmigração e o controlo forçado de natalidade. Segundo esta autora não era difícil apreender de imediato o ambiente de repressão que se vivia. Martono, um ministro indonésio nos anos 70, afirmou durante um encontro sobre transmigração que “os diversos grupos étnicos iriam desaparecer

por causa da integração e que haveria um só tipo de homem” (Marcos, 1995, p.109). Mas a equidade e a justiça social não eram, de todo, a maior preocupação deste Governo.

A situação era de tal maneira grave e a política repressiva indonésia era tão assustadora que era possível detetar a cada passo as provas da brutalidade indonésia. Para Carrascalão (2002), num ambiente em que sentia perfeitamente a paz podre imposta pelo invasor, o mundo timorense era feito de sussurros, olhares furtivos, desconfiados, meios sorrisos. Uma vez que um referendo poderia ter, eventualmente, lugar no território, se a ONU assim o exigisse, era necessário que a Indonésia traçasse uma política que lhe desse a certeza de manter a ocupação através do voto dos timorenses. Nesse caso, e para garantir os resultados, os “timorenses” não deveriam ser timorenses de origem. A transmigração em massa dos habitantes de outras ilhas indonésias, particularmente de Java, permitia que, a par da comprovada prática de genocídio e do controlo de natalidade, conseguido através da esterilização forçada das mulheres, a população nativa fosse completamente exterminada e desse seu desaparecimento surgisse uma nova sociedade local formada pelos transmigrantes. Efetivamente, a partir do início da década de 80 a Indonésia instituiu o *Programa de Planeamento Familiar* (sem o consentimento das próprias mulheres), responsável pela esterilização de mais de cem mil mulheres timorenses enquanto estas se encontravam sob anestesia devido a parto ou outra intervenção cirúrgica. O *Depo Provera* e outros contraceptivos injectáveis eram apresentados às timorenses como vacinas anti-tétano, e, portanto, benéficas. Em Abril de 1988 a Amnistia Internacional referiu, pela primeira vez, um Relatório da Associação Indonésia para o Planeamento Familiar que revelava a responsabilidade Indonésia no controlo de natalidade, sem qualquer respeito pela vontade das mulheres (e com o seu desconhecimento na maioria dos casos), recorrendo a produtos injectáveis.

Carrascalão (2002) refere que podia acontecer em Timor o que acontecera anteriormente em Irian Jaya, na Papua Ocidental, anexada pela Indonésia, onde a população urbana autóctone já não chegava sequer aos 30% no início do século XXI⁴³. O desejo do ocupante era privar a população timorense de uma identidade própria, acabando por se diluir no conjunto indonésio e terminando, assim, com qualquer forma de resistência. Trazendo esta questão para uma realidade que nos é mais próxima, podemos estabelecer alguns paralelos com o que sucedeu em Portugal e em Espanha em meados do século XX, onde, segundo Di Pierro (2000), o regime ditatorial do General Franco (1939-1975) apagou os vestígios da cultura republicana, restabeleceu a influência da Igreja, suprimiu a coeducação, o laicismo e o ensino das línguas nacionais, censurou livros e impôs severa vigilância aos intelectuais e professores, muitos dos quais tiveram que se exilar do país. As semelhanças entre Espanha e Portugal neste período são muitas, visto o que fizera e viria ainda a fazer Oliveira Salazar. Apesar das muitas diferenças entre contextos e épocas, podemos descobrir pontos em comum com o momento em que Timor-Leste foi invadido pela Indonésia, sobretudo no que respeita às línguas, a censura e a vigilância, fatores que levaram também a que muitos timorenses,

⁴³ A partir de 1980 a Indonésia terá deslocado mais de 65 milhes de naturais de Java para Timor, para Aceh, província do norte de Sumatra (também com um forte movimento independentista) e para Irian Jaya.

sobretudo os intelectuais, abandonassem o seu país. O desejo de Salazar e de Franco, tal como o de Suharto, parecia ser o de destruir a diversidade e uniformizar o país a qualquer custo.

Barata (1998) afirma que Portugal, mesmo nos seus piores momentos como colonizador, nunca teve em Timor uma presença tão destruidora da cultura local como a Indonésia. Mattoso (2005) concorda com esta ideia acrescentando que no período colonial a administração portuguesa, como todos os regimes coloniais, tinha sido responsável por muitos abusos e injustiças, mas, no seu próprio interesse, respeitava e, por vezes, honrava os *liurais* fiéis ao governo, não hostilizando desnecessariamente os restantes, promovia os timorenses capazes de estudar e de exercer profissões úteis, aceitava casamentos mistos, perseguia a criminalidade e não matava indiscriminadamente. A própria aristocracia timorense sentia-se respeitada e esta consideração induzia o respeito dos seus dependentes pelo governo português. Por contraste, a ocupação indonésia trouxe uma situação tão diferente que a maioria dos timorenses passou a recordar a época colonial portuguesa como uma era de justiça e de paz, transformando assim a memória do passado num verdadeiro mito, em que até os abusos foram esquecidos. Já os abusos indonésios, tantos e de tal forma violentos, foram utilizados como exemplo da forma errada de governar.

Peixoto (2009) refere que, a par da crítica ao colonialismo e às suas sequelas no período pós-independência, encontramos por vezes referências, algumas bastante antigas, que atenuam os aspetos mais negativos do passado, por contraponto à penúria, à perseguição, à fome e à guerra no presente. Os *velhos*, neste caso específico, conhecedores da realidade anterior, optaram, de certo modo, por se revoltar contra o ocupante, responsável pela situação de carência em que viviam e que os fazia desejar o regresso dos colonizadores originais. Em 1990, por exemplo, Xanana Gusmão, de acordo com Mattoso (2005) convidava toda a população à revolta e à violência, em ações desestabilizadoras com um único objetivo: agredir os indonésios e os seus protegidos, que ofendiam e prejudicavam o povo de Timor, para mostrar abertamente o repúdio popular por uma ocupação política detestada. Era a política de «javanizar» Timor que provocava a maior antipatia pelo ocupante, que semeava ódios e que incitava à revolta, exacerbando o nacionalismo.

Em Outubro de 1991, durante a visita ao território do Representante Especial das Nações Unidas para os Direitos humanos e Tortura, Piter Kooijmans, alguns deputados portugueses, acompanhados de 12 jornalistas, deveriam visitar Timor-Leste, mas acabaram por ter de cancelar a sua deslocação devido às condições impostas pela Indonésia. Em Portugal (e noutros países ocidentais) a realidade da situação dos timorenses continuava a ser uma incógnita, apesar de rumores cada vez mais persistentes apontarem para uma possível limpeza étnica em curso.

O véu sobre a verdadeira forma de ocupação da Indonésia cairia a 12 de Novembro de 1991, quando, na sequência de uma manifestação após uma missa por alma do jovem timorense Sebastião Gomes, assassinado pelo exército indonésio, as tropas indonésias massacraram um número ainda hoje indeterminado de civis no cemitério católico de Santa Cruz, em Díli. Segundo Durand (2009), a 12 de Novembro de 1991 numerosos manifestantes desfraldaram as suas faixas contra a ocupação e o exército indonésio atirou sobre a multidão, no interior do cemitério de Santa Cruz, diante da câmara do jornalista Max Stahl. Para

Carrascalão (2002), a Indonésia procurou minimizar o facto, mas a presença de jornalistas permitiu a recolha de imagens que correram o Mundo e catapultaram Timor não só para as páginas dos jornais como para a política internacional. Para este autor, o número de mortos e feridos neste massacre ascende, certamente, a mais de uma centena. Para além das mortes que foi possível contabilizar na altura, os militares indonésios apressaram-se a esconder dezenas de cadáveres em camiões do Exército e a transportá-los para fora da cidade, enterrando-os numa vala comum próxima de Díli.



Figura 8 - Uma das mais icónicas imagens do massacre de Santa Cruz. Um jovem estudante tenta ajudar um companheiro, atingido a tiro pelo exército indonésio. Esta imagem serviria como base para o memorial às vítimas de Santa Cruz, erigido no local onde Sebastião Gomes foi baleado, próximo da igreja de Motael, em Díli. Fonte: Max Stahl (1991).

Poucos feridos conseguiram sobreviver a este massacre e uma vez que era necessário apagar memórias a Indonésia assassinou-os posteriormente, durante a noite, transportando os seus corpos para fora da cidade, onde foram atirados para valas comuns. Aquilo que tornou este massacre diferente de tantos outros que tinham ocorrido anteriormente foi apenas o facto de, no meio da multidão, estarem presentes jornalistas ocidentais, entre estes Allan Nairn, Amy Goodman, Steve Cox e Max Stahl. Este último, escondido por uma pedra tumular, filmou os acontecimentos, captando cenas de extrema violência que ficaram certamente gravadas na memória de quem as viu. Conseguindo fugir para a Austrália, este grupo de jornalistas foi alvo de buscas pelas autoridades australianas, as quais, avisadas pela Indonésia, procuraram confiscar as gravações, de modo a manter o *status quo* e a não colocar em perigo a sua relação económica com os indonésios⁴⁴. No entanto, o vídeo do massacre já estava na

⁴⁴ Os militares indonésios não temiam quaisquer represálias, sentindo que as reacções internacionais seriam, tal como no passado, efémeras, o que, de facto, se revelou verdade numa primeira instância. Felizmente para os timorenses e para a sua causa, as imagens desta atrocidade tinham sido captadas em foto por Steve Cox e em vídeo por Max Stahl, e desta vez também tinha havido vítimas mortais não timorenses, as primeiras que era possível comprovar desde Balibo e Roger East em 1975. No entanto, a Nova Zelândia, apesar da morte de um dos seus cidadãos, apressou-se a garantir que não romperia os laços militares com a indonésia. A Austrália foi ainda mais longe, assinando um novo acordo referente ao "Timor Gap" apenas um mês após o massacre, tendo inclusivamente tentado impedir que as imagens do mesmo chegassem ao Ocidente. Para isso, ordenou aos seus funcionários da imigração em Darwin que realizassem uma busca aos haveres de Stahl e Cox e

posse da jornalista holandesa Saskia Kouwenberg, que a fez chegar ao Reino Unido, onde foi finalmente transmitida, causando grande embaraço à Indonésia e à Austrália.

Provou-se assim, sem sombra de dúvida, que em Timor os militares indonésios matavam civis timorenses, incluindo crianças⁴⁵, e que a Austrália tinha amplo conhecimento desse facto. Steve Cox, fotógrafo, e Max Stahl, realizador, ambos testemunhas deste massacre, afirmam que para além das execuções levadas a cabo dentro e à volta do cemitério de Santa Cruz, muitos dos feridos foram esmagados pelas rodas dos veículos no complexo hospitalar para onde foram levados. Outros foram apedrejados até à morte ou forçados a ingerir comprimidos letais, morrendo em lenta agonia. Na casa mortuária do hospital, em Díli, os poucos timorenses que ainda se encontravam vivos e pediam água e tratamento foram também assassinados com os mesmos comprimidos que os seus compatriotas ou com as suas cabeças esmagadas por pedras. Na madrugada do dia 13 o exército indonésio procedeu ao corte da electricidade em Díli e, a coberto da escuridão, camiões carregados de cadáveres dirigiram-se para valas comuns na periferia da cidade, as quais já haviam sido preparadas semanas antes, em preparação para eventuais manifestações aquando de uma visita de dignitários portugueses que nunca se chegou a realizar. Três dias após o massacre de Santa Cruz pelo menos mais 80 timorenses foram executados por um pelotão de fuzilamento. A última vítima de Santa Cruz de que há conhecimento foi assassinada a 24 de Novembro, em Baucau, a mais de 100 km de Díli. Tratava-se de um rapaz de 13 anos, Gil Vieira Amaral, que ali se tentara refugiar.

Com o massacre de Santa Cruz, e sobretudo, com a exposição mediática do mesmo, o governo indonésio pôs um ponto final na sua política de abertura do território ao exterior (datada de 1989), dando início a um novo período de repressão. As reacções não se fizeram esperar, fosse em Portugal ou em muitos outros países, que se insurgiram em ondas de condenação à violência indonésia e ao seu total desrespeito pelos direitos humanos. Números oficiais apontam para um mínimo de 250 vítimas mortais, mas o elevado número de mortos posteriores devido às feridas sofridas, bem como de timorenses desaparecidos, levados pelos indonésios e cujo paradeiro até hoje se desconhece, sugerem que o real número de vítimas ascende às várias centenas⁴⁶.

Segundo Mattoso (2005), depois do massacre de Santa Cruz as Organizações Não Governamentais (ONG) multiplicaram as condenações da política indonésia de Timor⁴⁷.

que confiscassem as suas fotos e videos. Contudo, conhecendo a cumplicidade de Canberra com Jakarta, ambos tinham já escondido ou entregue estas provas a pessoas da sua confiança, que se encarregaram de as levar para fora de Timor-Leste.

⁴⁵ Como afirmou um soldado indonésio quando um jornalista estrangeiro lhe perguntou porque razão o exército estava a massacrar também as crianças: "Não é verdade que se matam todas as cobras, as pequenas como as grandes, quando se limpa um campo?" (Cox & Carey, 1995, p.11).

⁴⁶ Ao todo calcula-se que tenham sido mortas 271 pessoas, feridas outras 382 e que tenham desaparecido mais de 250. Alguns destes "desaparecidos" viriam a aparecer, em anos subsequentes, em valas comuns, encontrando-se atualmente alguns dos seus objetos pessoais e roupas, recuperados dessas mesmas valas após a independência do país, em exposição permanente no Museu da Resistência, em Díli.

⁴⁷ "States that practise torture, exploitation, corruption and gross exploitation are not usually keen to advertise the fact. In consequence access to information and the expression of opinion must be tightly controlled: a propaganda framework is maintained to protect the authoritarian regime. Thus in May 1994 Danielle Mitterrand, head of the human-rights group France Libertés and wife of the French President, denounced Indonesia's efforts to prevent her going to a meeting about East

Crescia o número de países cujos governos decretavam sanções para com a Indonésia e reduziam ou suprimiam o fornecimento de armas. Apareciam (cada vez mais) jornalistas que conseguiam contactar com os guerrilheiros e publicavam entrevistas em todo o mundo. Parecia que Portugal assumira finalmente um papel claro e ativo de apoio à Resistência, reclamando o cumprimento do direito à autodeterminação. O tema de Timor-Leste voltaria, então, a entrar na agenda política norte-americana quando, depois do massacre de Santa Cruz, o Congresso dos E.U.A. levou a efeito um conjunto de audições sobre as violações dos direitos humanos em Timor-Leste em resultado das quais votaria o abandono da cooperação e financiamento do treino dos militares indonésios (Mendes, 2005).

Em Portugal, nunca a pressão social portuguesa fora tão forte no que respeita Timor-Leste como quando as imagens do massacre foram emitidas. A revolta da população portuguesa com a situação em Timor levaria a novas pressões políticas no âmbito das Nações Unidas, e eventualmente, em 11 de Março de 1992, ao envio de um navio – *O Lusitânia Expresso* - que seguia para uma missão de paz e que foi impedido por navios de guerra indonésios de entrar nas águas de Timor-Leste, sob ameaça de destruição.

Dentro do próprio território a situação não dava sinais de melhorar, antes pelo contrário. À semelhança do que acontecera nos tempos da Segunda Guerra Mundial, o exército indonésio (o *Kopassus*) começou a treinar milícias que se vestiam de negro e cujo objetivo era a aniquilação dos elementos da Resistência remanescentes, bem como das suas famílias e apoiantes. As semelhanças entre estes grupos de assassinos e as famigeradas *colunas negras* japonesas eram bastante evidentes, tal como os seus propósitos. Mais uma vez, um poder estrangeiro enviava timorenses para matar outros timorenses, aproveitando-se de rivalidades étnicas ou ódios pessoais.

A unidade da liderança da Resistência Interna, conduzida por Xanana Gusmão, era representada na Frente Diplomática por Ramos-Horta, cuja atuação o tornava cada vez mais imprescindível. No dia 20 de Novembro de 1992, o então líder da Resistência timorense, Xanana Gusmão, foi preso em Díli. De acordo com Carrascalão (2002), Xanana Gusmão representava efetivamente o rosto de uma Nação humilhada, martirizada. O povo retirara do seu murmúrio “viva Timor-Leste”, momentos antes de ser levado do tribunal, um incentivo para prosseguir a sua luta. A propósito da prisão de Xanana, Ramos-Horta considerou “praticamente irrelevante a sentença que daria ao comandante Xanana Gusmão – se são cinco, se são dez, se é prisão perpétua. É uma decisão política, como foi todo o processo juntamente – é uma farsa política”. Mattoso (2005) refere que o depoimento de defesa de Xanana, escrito por ele próprio em português, se baseava no princípio de que, à face do direito internacional, não era cidadão indonésio, mas português, e, à face da sua consciência, cidadão de Timor-Leste. A 21 de Maio de 1993 foi condenado a prisão perpétua, sendo posteriormente, a 10 de Agosto, a sua pena comutada por Soeharto em 20 anos de reclusão.

O ano de 1992 terminava trazendo o desnorte total no seio da Resistência. Konis Santana foi eleito líder substituto de Xanana enquanto este estivesse preso em Cipinang, assumindo as funções políticas, enquanto que Matan Ruak assumia as militares e Ramos-Horta as

Timor to be held in the Philippines (Mitterrand: ‘tyrannical pressure’ had been exerted ‘to stop me going to this meeting’))” (Simons, 2000, p.38).

diplomáticas. Em 1997 Ruak era já, na prática, o chefe da Resistência armada. Segundo Mattoso (2005), nesta fase Konis verificou que os timorenses do exterior, ocupados com intrigas e jogos de influências, pareciam pouco sensíveis às dificuldades e sofrimento dos guerrilheiros, argumentando que tanto estes como o povo timorense em geral poderiam ser poupados a uma morte lenta se recebessem auxílio financeiro e armamento dos seus compatriotas no exílio.

Naturalmente nem só Xanana Gusmão fora preso. Segundo Durand (2009), muitos jovens timorenses que abandonaram o país para estudar na Indonésia também foram presos por se terem manifestado publicamente ou por terem conduzido atividades clandestinas, tal como sucedeu com Fernando de Araújo, conhecido como “Lasama”, secretário-geral da rede de estudantes RENITIL (Resistência Nacional dos Estudantes de Timor-Leste), em 1992. Mas a resistência ao invasor, na sua forma de guerrilha, continuaria, e a prisão de Gusmão acabaria por potenciar, aos olhos do mundo, a visibilidade da questão timorense.

Apesar do pequeno número de efetivos da Resistência nas montanhas, a Indonésia não via o fim da revolta. Segundo Mattoso (2005), em 1995 o exército indonésio não só não tinha “pacificado” a região como tinha ainda reforçado os seus efetivos, havendo agora 30 batalhões no território, para além de um número indeterminado de forças especializadas na anti-rebelião.

Para além de Gusmão, também outros líderes timorenses levariam a questão de Timor a outros países, apelando à opinião pública internacional. Dois exemplos são D. Carlos Ximenes Belo e o Dr. José Ramos Horta, um Bispo católico e um político, respetivamente, ambos com um papel decisivo para o triunfo da independência. Estes dois timorenses, a quem viria a ser atribuído, em 1996, o Prémio Nobel da Paz, revelaram-se incansáveis na procura de soluções para a crise que afetava o seu país, dirigindo-se às Nações Unidas e à comunidade internacional na procura de apoios: “[a]tribuição, em 1996, do Prémio Nobel da Paz a D. Ximenes Belo e ao Dr. José Ramos Horta, pela sua acção na defesa do povo de Timor-Leste e do seu direito à autodeterminação, constituiu uma clara condenação da acção da Indonésia” (Nogueira, 2000, p.9). Durand (2009) afirma que a atribuição do prémio Nobel da Paz ao Bispo de Díli Monsenhor Carlos Filipe Ximenes Belo e a José Ramos Horta, representante de Timor-Leste na ONU, demonstrou que a solução do problema era de natureza internacional. Carrascalão (2002) acrescenta que a atribuição do prémio Nobel constituiu também um prémio à determinação da Igreja Católica timorense, no seu todo, na defesa dos direitos dos timorenses, sobretudo porque, para Mattoso (2005), havia efetivamente relações íntimas de cooperação e de solidariedade entre os timorenses e o clero, mas os padres não queriam identificar-se declaradamente com a Resistência. Mattoso acrescenta que este prémio permitiu o renascer das manifestações públicas de repúdio contra a ocupação indonésia.

A atribuição do prémio Nobel aos dois timorenses demonstra só por si que tinha havido um longo e paciente trabalho de bastidores em favor da causa timorense e constituía o reconhecimento internacional de que lutavam por uma causa justa. Foi, aliás, o apoio da Igreja Católica que ajudou a desmascarar o que a Indonésia dizia ser comunismo em Timor-Leste, derrubando de uma vez por todas o argumento utilizado pela Indonésia na invasão do território. O Estado indonésio parecia ter reduzido os timorenses ao estatuto de *povo*

dispensável (como já tinha acontecido, de resto, na Austrália com os aborígenes ou nos E.U.A. com os seus povos nativos), não tendo avaliado devidamente que este tipo de atitude poderia resultar numa luta de resistência com uma dimensão incomparável.

No final dos anos 90 os olhos da comunidade internacional estavam já abertos para a questão timorense e a Indonésia já não tinha maneira de explicar aquilo que, para todos os efeitos era, agora de modo inequivocamente claro, uma invasão e ocupação ilegal de um território alheio, bem como as suas constantes violações dos direitos humanos e crimes de guerra. Entre a guerra e a fome, originada pela política de terra queimada, ordenada por Jakarta, que implicou a destruição da maior parte dos terrenos agrícolas, bem como da produção pecuária, calcula-se que a Indonésia tenha sido responsável, durante este período, pela morte de mais de 25% da população timorense⁴⁸. A própria ONU, em 2000, na data do primeiro aniversário da consulta popular, afirmava, na sua publicação *As Nações Unidas e Timor-Leste – A autodeterminação através da consulta popular* que em 1994, num Relatório dirigido ao Conselho Económico e Social, o Relator Especial sobre execuções extrajudiciais, sumárias ou arbitrárias, Bacre Ndiaye, referia que havia um elevado número de mortes em Timor-Leste. Segundo este Relator da ONU, entre 1975 e 1980 cerca de 100 000 timorenses, numa população de 700 000, tinham sido mortos pelas forças armadas indonésias, e entre 1980 e 1984 outros 100 000 morreram diretamente pelas forças militares invasoras ou por fome e doença causadas pela invasão. A Indonésia desmentiu este Relatório da ONU, afirmando que o número não seria muito superior a 30 000 mortos. Cox e Carey (1995) afirmam que pelo menos um terço da população existente no período anterior a 1975 foi assassinada pelos militares indonésios ou morreu em consequência da fome e das doenças provocadas pela guerra. Durand (2002) aponta também para um enorme número de vítimas, já que, segundo este autor, os cálculos demográficos que depois se fizeram, e que os Indonésios tentaram sempre minimizar indicavam que deveriam ter morrido em Timor-Leste umas 250 000 pessoas, ou seja, cerca de um terço da população que então vivia na antiga colónia portuguesa. Longe iam já os tempos de acusações de comunismo e da violência perpetrada apenas pelos comunistas, que a própria Igreja Católica timorense tinha vindo a desmistificar ao longo dos anos.

A extrema violência dos indonésios não foi, no entanto, o único elemento que contribuiu para o surgimento de uma vontade de independência. Segundo Mendes (2005) o ensino teve um papel fundamental na formação das elites e no alargamento das bases nacionalistas. Em momentos diferentes e com intensidades diversas, as colonizações portuguesa e indonésia

⁴⁸ Segundo Cox e Carey (1995), em 1975 existiam cerca de 700 000 timorenses e uma taxa de crescimento populacional de 2,2%. O censo indonésio de 1979 demonstrou que a população não passava de cerca de 500 000, número que provavelmente já incluía os indonésios transmigrados. Em 1977, Adam Malik, ministro dos negócios Estrangeiros indonésio afirmava que o número de mortes podia rondar os 80 000. Dois anos depois, o seu sucessor, Mochtar Kusumaatmadja, afirmava que o número seria mais próximo dos 120 000. Em 1994, Abílio Soares, governador de Timor-Leste, admitia um número que poderia ascender a 200 000 em consequência direta dos combates. Assim, a Indonésia seria responsável pela morte de um quarto a um terço da população local, um dos níveis de mortalidade mais elevados em qualquer sociedade desde a Segunda Guerra Mundial, superior até ao do Camboja de Pol Pot. Uma vez que os observadores internacionais eram fortemente desencorajados e que os jornalistas estrangeiros chegavam mesmo a ser mortos (veja-se o caso de Balibó), o número real de mortos nunca será realmente conhecido. A verdade estará, provavelmente, entre os 5% aceites pelos indonésios e os 30% referidos pelos observadores das Nações Unidas, o que implica um morticínio de proporções assustadoras.

contribuíram para a génese de um sentimento nacionalista em Timor-Leste, já exacerbado, como vimos, pela invasão japonesa nos anos 40. A escolarização que a colonização portuguesa proporcionou deve muito, como veremos, à ação missionária, e só tardiamente se foi implantando o ensino laico, alcançando camadas diminutas da população. Normalmente, apenas os filhos dos liurais (reis, nobres), os *assimilados* e os mestiços podiam ir à escola, e, por este motivo, uma larga maioria da população era, e manteve-se por muito tempo, analfabeta. O ensino indonésio teve uma implantação muito mais dilatada, sendo obrigatório, com o intuito de cimentar a *integrasi*, ou seja, a integração na Indonésia, tendo a população escolar aumentado muito significativamente, bem como o número de escolas e dos ciclos de estudos.

No período indonésio surgiu, inclusivamente, uma universidade, apesar de, em 1990, só cerca de 0,15% da população frequentar o ensino superior e quase 13% de uma população estimada em 750 000 pessoas nunca ter frequentado a escola. Assim, face ao crescimento do número de estudantes finalistas do ensino secundário e considerando a inexistência de um Instituto de Ensino Superior no território, o Engenheiro Mário Carrascalão, governador de Timor-Leste, criou bolsas de estudo no seu programa de desenvolvimento da província que permitiram a alguns jovens timorenses, em número reduzido, continuar os seus estudos numa universidade de outra província da Indonésia. Em 1986, por sua iniciativa, foi fundada uma universidade privada denominada *Universitas Timor-Timur* (Universidade de Timor-Leste), vocacionada para a formação de gestores intermédios, técnicos de gestão pública, profissionais da educação e técnicos agrícolas, a única universidade existente na província até o fim do domínio indonésio, tendo funcionado até 1999, ano em que encerrou devido à grave situação política. Esta universidade, segundo Meneses (2008), era composta pela Faculdade de Agronomia, a Faculdade de Política Social e a Faculdade de Educação e Formação de Professores, a última das quais direcionada para a formação de professores para o ensino pré-secundário e secundário. Em 2000, no período de transição para a independência, esta universidade transformou-se na *Universidade Nacional de Timor Lorosa'e* (UNTL), ainda hoje a única universidade pública do país.

Ambos os sistemas educativos fizeram aprender as respetivas línguas e culturas, e ambos procuraram instilar ideologias de Estado, de pertença, de comunidade. Ambos procuraram também, em certa medida, dar oportunidade a alguns estudantes de receber bolsas para frequentar universidades nas respetivas metrópoles, o que, em ambos os casos, e em proporções diferentes, propiciou nos jovens a ideia de que a independência era um objetivo incontornável. Segundo Cox e Carey (1995), a própria palavra *integrasi* tornou-se, para a maior parte dos timorenses, sinónimo do colonialismo e da sua perseguição contra a cultura e a sociedade timorenses. De uma forma geral, o desenvolvimento da educação em Timor-Leste no período da ocupação Indonésia foi manifestamente visível em termos de quantidade, não tendo havido, contudo, correspondência em termos de qualidade. A grande meta do governo ocupante consistia na legitimação da anexação, dominação, assimilação e aculturação do povo timorense. Como afirma Marcos (1995), os indonésios tinham consciência da função estruturante que os setores escolarizados cumpririam na resistência, ainda mais quando estes setores coincidiam com chefias e outras elites tradicionais, que mesmo “urbanizadas” jamais

deixaram de conservar ligações assumidas com a sociedade rural na qual nasceram e perante cujas hierarquias e valores em larga medida observavam respeito ou adotavam comportamentos não conflituosos.

No fim de contas, foi a própria Indonésia que, entre a mortandade, a escolarização de massas, os militares e a sua asfixiante *dwifungsi*⁴⁹, criou um misto de interesses económicos e estratégicos que, em conjunto, formaram os mais poderosos agentes de fortalecimento do nacionalismo timorense. Para Carrascalão (2002), ao apostar na escolarização obrigatória e na construção de escolas por todo o território, o ocupante permitiu que se baixasse a taxa de analfabetismo, abrindo também as portas ao conhecimento de outras normas de ser e de estar, alargando o âmbito de conhecimento dos timorenses. Contudo, contrariamente ao que a própria Indonésia esperava, isso não lhe trouxe muitos benefícios. Muitos daqueles que protestavam eram apenas crianças na época da invasão, e tinham sido educados de acordo com o sistema indonésio. Contudo, revoltavam-se contra a repressão sobre a cultura e política timorenses, falando, inclusivamente, português entre si, (re)afirmando assim a sua herança portuguesa. Afirmar Carrascalão (2002) que quanto mais instruído é um povo menos se conforma com o seu destino se este não for do seu agrado, e foi isso que aqui aconteceu. A situação de Timor-Leste e o apoio que crescia a nível mundial não ajudava à imagem do regime indonésio. Para Mascarenhas e Silva (2000), a crise profunda que a Indonésia atravessava fazia com que esta precisasse das ajudas económicas dos Estados Unidos da América, do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e mesmo da União Europeia. “A situação em Timor deixava cada vez menos espaço para a sua consumação. Era preciso encontrar uma saída. É neste contexto, político e económico, que surge a mudança face a Timor” (Mascarenhas & Silva, 2000, p.42). Mas ainda se avizinhavam tempos negros antes que Timor-Leste conquistasse a sua almejada independência. Para que a vontade de liberdade dos timorenses se concretizasse faltava ainda uma mudança de regime na Indonésia. Essa mudança surgiria com a queda do líder indonésio, o general Suharto⁵⁰.

⁴⁹ *dwi* (dupla) e *fungsi* (função), representando a dupla função dos militares indonésios. De acordo com a *dwifungsi*, apesar dos militares indonésios estarem sob a alçada do poder civil, são oferecidos aos seus oficiais posições de relevo na maior parte das instituições da sociedade civil. Estas incluem cargos de relevo tais como embaixador, presidente da câmara, governador, ministro, para além de cargos judiciais de alto nível, entre muitos outros, o que garante um efetivo controlo militar a todos os níveis, sendo habitualmente criticado pelos seus detratores como não passando de um modo discreto de criar um tipo de ditadura militar numa sociedade aparentemente democrática.

⁵⁰ “President Suharto, who came to power through a military coup that toppled President Sukarno, imposed stability and peace in the following three decades, although some violent conflicts still occurred, particularly in Aceh, Papua and East Timor. However, the image of peace and stability disappeared with the fall of Suharto in 1998. During the early years of democratic transition, latent conflicts became open, manifested in civil riots between different ethnic groups as well as in armed revolts against the centre in some regions, partly due to the legacy of past resistance against the authoritarian regime” (Tadjoeuddin, 2014, p.3). “Suharto took many repressive measures to silence his opponents. Students were forced out of politics after a January 1974 student demonstration in Jakarta, protesting against economic policy relating to foreign investment and the regime’s corruption, turned riotous. Dozens of students and other leaders were arrested, and it was made clear that overt criticism of the regime would no longer be allowed. Media were placed under tight censorship; many licences were revoked. Dissenters were denied expression and were subject to arbitrary arrest. Labour unions were suppressed. The regime committed a series of human rights abuses in carrying out such policies. Minor challenges were posed by a secessionist group in Papua during the time of the regime. Backed by the West, Suharto’s takeover of East Timor in 1975 was the greatest war the regime became involved in; and in 1976 a secessionist movement was launched by a newly formed rebel group in Aceh” (Tadjoeuddin, 2014, pp.29 - 30).

1.2.4 - O período da independência (desde o Referendo, em 1999, até aos dias de hoje)

Nos finais da década de 90 os apoios políticos, militares e civis do então líder da Indonésia, Suharto, começaram a escassear. Segundo Mendes (2005), os ditames da *realpolitik*⁵¹, em associação com o fim do ciclo imperial português e o novo ímpeto da Nova Ordem na Indonésia, que haviam, a partir de 1974, originado um período de vinte e cinco anos de violência, mortandade e atropelo dos mais básicos direitos humanos no pequeno território de Timor-Leste, contribuíram decisivamente para a vontade dos timorenses de contestar a ordem e de se pronunciarem livremente sobre o seu futuro, através do exercício da autodeterminação. A estratégia utilizada pela Indonésia procurava promover um projeto de cariz nacionalista, que acabou por se revelar de cariz colonialista⁵². Este projeto falhou quase completamente na união dos timorenses com os indonésios, mas foi extremamente produtora na união dos timorenses contra os indonésios. A Indonésia nunca admitiria este falhanço na sua política, e só a muito custo, e após muitas pressões (sobretudo económicas) consideraria aceder às pretensões da comunidade internacional. Temia, com alguma razão, a sua fragmentação, tal como acontecera com a União Soviética, ou mais recentemente, com a Jugoslávia: “A parallel was drawn between East Timor’s departure through the referendum initiated by Indonesia and a similar referendum in Yugoslavia’s Macedonia in 1991 that triggered the total disintegration of Yugoslavia” (Bolton, 1999). Ou, como refere Tadjoeeddin (2014):

Recent political and security developments in Indonesia’s westernmost province of Aceh and eastern-most region of Papua seem to have re-affirmed the solidity of the archipelagic country’s national integration. Peace has been restored in Aceh since the signing of the Helsinki brokered peace agreement between the Free Aceh Movement (Gerakan Aceh Merdeka – GAM) rebels and the Government of Indonesia. GAM has been transformed into a local political party and controls the Aceh provincial government under the new special autonomy deal. In Papua, the special autonomy arrangement has significantly calmed the region’s secessionist demand, although the autonomy has not been able to totally eliminate it. [E]pisodes of fierce and violent inter-ethnic clashes mainly in the outer islands at the beginning of the democratic transition have been fully absorbed by the more institutionalized local electoral/political process. Such a situation stands in stark contrast with the mood only around a decade ago in the late 1990s, when Indonesia was haunted by a spectre of the Balkanization of Southeast Asia referring to the risk of disintegration that the country faced. This was due to Indonesia’s loss of East Timor in the 1999 UN-administered referendum, intensifying separatist violence in the resource-rich provinces of Aceh and Papua and growing challenges to the centre posed by the other

⁵¹ Para os seus defensores, a *realpolitik* consiste, tal como o seu nome indica, numa política realista, baseada em considerações práticas, em detrimento de noções ideológicas. Para os detratores, implica tipos de política imorais ou maquiavélicos, baseados em avaliações de poder e interesse nacional.

⁵² “Indonesia’s forced integration of East Timor is seen as illegitimate if Indonesia is defined as the former Dutch colony in Southeast Asia. It has been labelled as Third World colonialism” (Weldemichael, 2013).

resource-rich province of Riau and East Kalimantan. The situation was made even worse since, at the same time, a series of ethno-communal conflicts also pervaded the nation: the Christian and Muslim violence of Maluku, North Maluku and Poso, the anti-Madurese violence of Sambas and Sampit, the anti-Chinese riots of Jakarta and Solo, and so on. In some quarters, comparisons were drawn between Indonesia and Nigeria, and the idea that Indonesia might become a 'failed state' was taking root. The fear, however, has not materialized. Peace has been restored to the troubled regions and Indonesia seems to have further consolidated its democracy. (Tadjoeddin, 2014, pp.1 - 2)

Com as suas mais de 15.000 ilhas e os seus mais de 200 milhões de habitantes, a Indonésia é, efetivamente, um país multicultural, mas também um local que ainda hoje é palco de confrontos étnicos entre grupos majoritários e minoritários, como muçulmanos e católicos, e em territórios mais afastados de Java. Em 1998, por exemplo, uma manifestação dos indonésios contra os chineses terminou com um número considerável de mortos e representou o início do fim para Suharto:

More than one thousand people were killed in a two-day anti-Chinese riot in Jakarta only a week before President Suharto was removed from office. After that, armed separatist struggles in Aceh, Papua and East Timor intensified. Muslims and Christians killed each other in several hot-spots in the eastern part of the country. Even the much lower-profile routine-everyday violence increased markedly. (Tadjoeddin, 2014, p.184)

A frágil situação económica, financeira e política da Indonésia, afetada por uma enorme turbulência política desencadeada por ativistas pró-democracia, apoiada por todos os elementos da sociedade civil, exigia a renúncia do presidente Suharto. A crise financeira asiática de 1997 causara enormes convulsões na Indonésia, para as quais terá, sem dúvida, contribuído o facto de cada dia que a Indonésia permanecesse em território timorense custar um milhão de dólares ao seu governo falido apenas em gastos militares.

Como os protestos não paravam de aumentar o Presidente Suharto acabou por renunciar à presidência, tendo sido substituído pelo seu Vice-Presidente Baharudin Jusup Habibie em 1998. A queda de Suharto criou as condições para o lançamento do golpe final que permitiria o exercício da autodeterminação de Timor-Leste conduzida pelas Nações Unidas.

Nesse mesmo ano, de acordo com Carrascalão (2002), chegou-se à conclusão de que era necessário juntar todos os esforços em prol da luta pela independência, dando lugar à primeira Convenção da Resistência em Peniche, em Abril de 1998. Diz-nos Mattoso (2005) que o então ministro português Jaime Gama, secundado por Ramos-Horta, admitia levar de novo o caso de Timor à Assembleia-Geral da ONU. Entretanto, apesar de preso, Xanana Gusmão tinha-se tornado um símbolo inquestionável e não apenas a nível nacional. A Indonésia estava cada vez mais desacreditada no plano internacional e a esse descrédito juntou-se, como vimos, uma grave crise económica e política que acabou por provocar a queda de Suharto. Este resignou a 21 de Maio de 1998, depois de dois meses de graves agitações e distúrbios.

Finalmente, como refere Carrascalço (2002), nos dias 4 e 5 de Agosto de 1998 o Secretário-Geral das Nações Unidas presidiu a conversações em Nova Iorque sobre a questão de Timor-Leste, conversações estas que contaram com a presença dos Ministros dos Negócios Estrangeiros da Indonésia e de Portugal, respetivamente Ali Alatas e Jaime Gama.

A Resistência, a diplomacia portuguesa e o numeroso grupo de Organizações Não Governamentais (ONG) envolvido na questão compreenderam a oportunidade do momento para pressionar a Indonésia, criando as condições para a assinatura, entre aquele país e Portugal, dos *Acordos de Nova Iorque* de Maio de 1999⁵³, acordos que permitiriam a escolha entre a autonomia ou, recusando-a, a independência. O *Acordo de Nova Iorque* continha, no entanto, uma grave lacuna, que se viria a manifestar da pior forma – entregava à Indonésia a segurança de todo o processo de Consulta Popular e da fase imediatamente a seguir. Era, como afirmam Mascarenhas e Silva (2000), o mesmo que entregar ao lobo a guarda dos cordeiros. A Indonésia tinha um plano para fazer abortar o processo de Consulta Popular, com duas componentes: por um lado, manter publicamente a defesa da aplicação do *Acordo de Nova Iorque*, e, por outro, os TNI (o exército indonésio) e a Kopassus (as forças especiais indonésias - *Komando Pasukan Sandi Yudha*) organizariam, apoiadas nas milícias, ações de destabilização e de terror de modo a aterrorizar as populações e levar ao insucesso da Consulta Popular. Alegando tendências pró-independência da parte da UNAMET (United Nations Assistance Mission for East Timor), os grupos paramilitares começaram a receber treino militar e a trabalhar em conjunto com os soldados indonésios. Antes ainda do acordo de Maio começaram os ataques em larga escala das milícias à população civil que resultaram na morte de inúmeros timorenses. As autoridades indonésias sempre afirmaram ser impotentes para parar a violência entre as “forças rivais de timorenses”, afirmações peremptoriamente desmentidas por Ramos-Horta e muitas outras figuras timorenses que salientavam que a Indonésia tinha já prometido inúmeras vezes que a sua retirada, se se viesse a concretizar, seria acompanhada de estabilização e destruição total.

Havia no nacionalismo indonésio e na sua promoção institucional, quer pela via do exercício do poder político e militar, quer pelo sistema educativo, “uma intenção apresentada como *benigna* em que só a *ingratidão* de que se queixou Suharto poderia explicar a continuidade da resistência” (Mendes, 2005, p.210). A propósito de um eventual referendo Ali Alatas admitiu, segundo Carrascalço (2002), que não havia necessidade de um referendo ou de um período de transição porque os indonésios não eram colonialistas⁵⁴.

⁵³ Para os políticos e os militares indonésios não era fácil abrir mão de Timor-Leste e permitir a independência do território. Muitos interesses económicos estavam em jogo. Não só o petróleo no Mar de Timor, mas também as enormes propriedades na posse da família Suharto e dos militares. Logo a partir de Março [de 1999] o terror dos TNI/milícias instalou-se. Os massacres, as mortes e os incêndios sucederam-se (Mascarenhas & Silva, 2000, pp.44-45).

⁵⁴ A insistência da Indonésia em manter a ocupação do território timorense custou a Alatas um cargo de liderança nas Nações Unidas. Este político, amplamente respeitado na região (e no mundo), chegou, efetivamente, a ser considerado para o cargo de Secretário-Geral da ONU, mas permitiu que a sua carreira fosse ensombrada por Suharto e pela situação de Timor-Leste. Alatas referia-se à controversa invasão e subsequente resistência como “a sua pedra no sapato”. O massacre de Santa Cruz retirou-lhe para sempre a possibilidade de se candidatar ao lugar máximo nas Nações Unidas. O jornal Guardian afirmava que “International outrage over the deaths may have cost Alatas the top UN job, for which he was in the running in the late 1990s. Suharto reportedly vetoed his candidacy as he believed the role would have highlighted such abuses”. A 30 de Março

Mas nem só os indonésios procuravam esconder o que realmente se passava. Também em Portugal, como nos diz Carrascalão (2002), vozes dissonantes como, em 1994, a do general Galvão de Melo, presidente da Associação de Amizade Portugal-Indonésia, reduziam a herança de Portugal ao “folclore, analfabetismo, religião, povos que viviam praticamente como animais e sem uma televisão”. Pelo contrário, com a Indonésia, na opinião deste general, “os timorenses têm escolas, quilómetros de estradas, pontes em todos os rios, universidades, hospitais, edifícios de pedra e cal e até já têm uma televisão com todos os canais a funcionar”. Parecendo-lhe tarde de mais para um referendo porque o achava perfeitamente inútil, acreditando que a votação seria maciça na integração, este general concluía as suas dissertações dizendo que a independência era impossível pois “[q]ue futuro tinha um pequenino povo entalado entre duas potências, a Indonésia e Malásia?”. Esta perspetiva, além de não reconhecer as culpas da Austrália e as dividir entre a Indonésia e a Malásia (país que sempre se manteve neutro nesta questão), ignorava totalmente a vontade do povo timorense.

Os timorenses eram, portanto, e apesar do sofrimento causado pela ocupação, vistos pela Indonésia de Suharto (e, aparentemente, também por alguns portugueses) apenas como um povo de ingratos. A indonésia afirmaria posteriormente (com bastante razão, é um facto, embora não pelos melhores motivos) que Portugal, durante todo o período colonial, apenas tinha construído uma fração das estradas, hospitais, escolas e outras infraestruturas com que o Estado indonésio “premiara” os timorenses⁵⁵. A Indonésia, de acordo com Carrascalão (2002), adaptou a história da invasão e ocupação de Timor à medida dos seus interesses, procurando escamotear factos, construindo histórias, omitindo dados. Utilizava as obras realizadas no território como outro argumento válido justificativo da sua presença, procurando convencer a comunidade internacional da sua boa vontade em melhorar a qualidade de vida dos timorenses e estabelecendo comparações com o longo período de colonização portuguesa. Mattoso (2005) argumenta que a Indonésia tinha, de facto, investido muitos milhares de milhões de rupias em estradas, escolas, edifícios públicos, serviços administrativos e serviços de saúde, para além de recrutar milhares de funcionários públicos e de reduzir enormemente a taxa de analfabetismo (de 90% em 1975 para aproximadamente 52% em 1990, segundo este autor). Mas tudo isto era enganador pois os gastos serviam sobretudo os ocupantes, deixando os timorenses em condições de inferioridade.

Os timorenses eram, efetivamente, cidadãos de segunda categoria. Os orçamentos destinados à saúde, por exemplo, eram gastos em hospitais militares indonésios e na esterilização das mulheres timorenses. Como afirma Carvalho (2000), “para os militares indonésios, Timor foi sempre uma galinha de ovos de ouro. Ali ganhavam mais dinheiro que em qualquer outra província indonésia e ali conseguiam acelerar as carreiras militares com promoções e condecorações” (Carvalho, 2000, p.66). Até os cargos civis, como os postos de

de 1995 foi-lhe atribuído o título de “Honorary Officer of the Order of Australia”, por serviços prestados nas promíscuas relações Jakarta/Canberra.

⁵⁵ “In fact, East Timor was one of the most highly subsidized of Indonesia’s provinces” (Tadjoeddin, 2014, p.47), o que apenas prova que a ocupação de um território estrangeiro, sobretudo quando a população não o deseja, tem também elevados custos económicos, nem sempre passíveis de ser explicados como “atos de boa vontade”, sobretudo quando a maior parte dos gastos era de cariz unicamente militar.

funcionários públicos médios e superiores, estavam reservados, sendo ocupados apenas por indonésios, sobretudo os de Java. O nível de ensino público continuava, na verdade, miserável, uma vez que os 52% de taxa de analfabetismo, t̃yo apregoada por Jakarta, era, também, enganadora. Dessa percentagem escolarizada da populaç̃yo faziam também parte os muitos transmigrantes que tinham vindo ocupar Timor. Mattoso (2005) refere ainda que apenas no fim da década de 1980 se verificou um aumento assinalável no número de alunos do ensino secundário, do ensino técnico e de timorenses matriculados nas universidades de Java e de Bali. Ainda assim, se era verdade que havia já alguns universitários formados na recém-criada universidade de Díli⁵⁶, era também verdade que, regra geral, os timorenses podiam estudar mas isso ñyo lhes garantia emprego. A Universidade de Díli tornar-se-ia, portanto, naquilo que Mattoso define como “um viveiro de jovens inconformistas”.

As estátuas e outros monumentos que glorificavam a presença indonésia (nunca designada pelos indonésios como ocupaç̃yo), e a denominaç̃yo de “27^a” província da Indonésia espalharam-se por todo o território. A libertaç̃yo dos timorenses do pesado jugo colonial português e o seu orgulho por pertencerem a uma naç̃yo t̃yo desenvolvida e poderosa como a Indonésia est̃yo bem patentes nas estátuas que subsistem (curiosamente) até aos nossos dias. Infelizmente para os indonésios este orgulho só existia nas férteis imaginaç̃es de quem construía ou mandava construir essas mesmas estátuas. Era claro para todos, como nos diz Mattoso (2005), que os indonésios ñyo tinham vindo apenas para acrescentar mais uma província ao seu país, mas para esmagar os seus habitantes e humilhar todos os que tinham ousado resistir à brutalidade da força.

Timor-Leste procurava desesperadamente uma mudança, e obteve-a com a queda do regime de Suharto e ascens̃yo de Habibí. Para Timor-Leste, esta alteraç̃yo traduziu-se na possibilidade, agora muito menos remota, de voltar a procurar a sua independência, através, idealmente, de um referendo à populaç̃yo, que refletisse, de modo incontestável, a sua vontade. Mendes (2005) afirma que “o povo timorense tinha plena consciência da sua individualidade histórica e cultural e desejava, por isso, ter em suas próprias m̃yos o seu destino”. Aquilo que se pretendia e que se estava a tentar era “autodeterminar Timor, ou seja, a alegar raz̃es históricas para justificar [j] uma independência política” (Mendes, 2005, p.376).

Começou, assim, a fazer-se sentir de novo uma grande vontade de independência, sempre estrangulada pelos indonésios e as suas milícias (como o *Aitarak*). Finalmente, as press̃es internacionais tiveram o seu efeito. A 5 de Maio de 1999, segundo Durand (2009), foi assinado um acordo tripartido entre a ONU, Portugal e a Indonésia. O acordo previa a organizaç̃yo de uma consulta popular, o que pressupunha que a populaç̃yo se deveria pronunciar sobre a proposta de uma autonomia no seio da república unitária da Indonésia. Como ponto essencial estava previsto que a sua rejeiç̃yo implicava “a separaç̃yo de Timor-Leste da Indonésia”. Com este acordo, obtido “após intensa actividade diplomática, entre avanços, recuos, imposiç̃es e cedências várias, Portugal e a Indonésia chegaram a acordo em 25 de Maio de 1999 para a realizaç̃yo do Referendo, comprometendo-se a Indonésia em

⁵⁶ A Universidade de Díli foi inaugurada em Maio de 1986 com o objetivo de formar professores e quadros técnicos (Mattoso, 2005, p.132).

manter a paz” (Nogueira, 2000, p.7). Para Carvalho (2000), um orçamento de cem milhões de dólares americanos, por um lado, e o persistente e “íngrato” catolicismo timorense, por outro, teriam sido argumentos válidos para que o presidente indonésio Habibie e os seus conselheiros tenham aceite o acordo com Portugal. Carvalho (2000) acrescenta que, curiosamente, ao Acordo sobre a Consulta Popular entre Portugal e a Indonésia foram anexados os documentos onde se delineavam as condições de implementação da integração de Timor-Leste na Indonésia, caso esta ganhasse a consulta popular, mas não foram anexados, ou porque nunca foram concebidos, ou porque nunca foram autorizados, quaisquer documentos onde fosse posta a hipótese de o povo timorense recusar a integração. Na formulação deste Acordo, por exemplo, e apesar de Timor ainda pertencer, para todos os efeitos e de acordo com a lei internacional, a Portugal, a República da Indonésia aparece sempre designada em primeiro lugar, implicando que, de certa forma, estaria a abdicar daquilo que era seu por direito.

Habibie anunciou assim que dava a sua autorização para a realização do Referendo em Timor-Leste, o qual teria lugar a 30 de Agosto de 1999. A celebração dos acordos de Maio de 1999 permitiu a realização de uma consulta popular aos timorenses para que estes expressassem a sua vontade: ou se mantinham ligados à Indonésia com um estatuto de autonomia regional ou não, o que significava independência. Com base neste acordo foi constituída a United Nations Assistance Mission of East Timor (UNAMET), cujo objetivo essencial era explicar aos timorenses a natureza da sua escolha, bem como proceder ao recenseamento para poder realizar o referendo.

Carrascalão (2002), referindo-se ao período pré-referendo, afirma que estes foram meses em que a violência subia de tom a cada hora, com comícios pró-integracionistas, orquestrados e preparados ao mais ínfimo pormenor, que representavam as últimas tentativas indonésias para impressionar o povo e atraí-lo para o seu campo. Carrascalão (2002) prossegue constatando que o período da campanha fora sangrento e que, numa tentativa final de captar o voto (que sentiam poder estar já irremediavelmente perdido), os indonésios recorreram à intimidação. Durand (2009), demonstrando a gravidade desta questão, afirma que as milícias anti-independentistas (armadas e preparadas pelos indonésios) passaram, em 1999, de 1200 homens para cerca de 9000, um número muito considerável se tivermos em conta a população do território na época.

No período que antecedeu o referendo tiveram lugar assembleias, campanhas políticas e manifestações, tanto independentistas como pró-integracionistas, e, em teoria, todos os timorenses tiveram tempo e liberdade para considerar o seu voto, na medida em que o mesmo influenciaria de modo decisivo tanto a sua própria vida como a de toda a comunidade, como seria, de resto, expectável em qualquer tipo de voto democrático. No entanto, e durante esse período, começou a tornar-se evidente nas atitudes tanto dos militares indonésios como dos grupos armados pró-integracionistas timorenses que, caso a independência obtivesse a vitória no referendo, a mesma não seria pacificamente aceite. A UNAMET tinha, à partida, a sua atividade condicionada pelo facto de as autoridades indonésias permanecerem *in situ* e pela degradação do ambiente de segurança. Este clima de insegurança perturbou o trabalho da UNAMET e também a própria campanha do Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), “tendo provocado o adiamento por duas vezes da data de realização da consulta”

(Mendes, 2005, p.177). Nas palavras de Eurico Guterres, então líder da principal milícia pró-indonésia (o *Aitarak*, ou “Espinho”), caso o voto independentista vencesse, Timor-Leste transformar-se-ia num mar de fogo. Palavras “proféticas” daquele que viria a ser considerado um dos maiores criminosos deste período temporal.

As milícias pró-integracionistas não poupavam nada nem ninguém: nalguns casos o que aconteceu veio a revelar-se um autêntico genocídio. Em pelo menos dois casos documentados (em Liquiçá e no Suai), grandes grupos de timorenses foram fechados em igrejas, e posteriormente assassinados. Nem os membros das forças da ONU pareciam estar a salvo dos indonésios e dos seus lacaios⁵⁷. Num retrato da crueldade e do terror infligidos ao povo timorense, Pacheco (2017) refere-se a um destes massacres, afirmando que a 6 de abril de 1999 as milícias armadas pelos militares e a polícia realizaram buscas em Liquiçá. Em seguida cercaram a igreja onde os habitantes se encontravam refugiados, arrastando dois padres para fora da igreja e levando-os para junto da sede do comando militar distrital local. Em seguida os soldados, polícias e milícias dispararam gás lacrimogénico para o interior da igreja, que se encontrava repleta de civis. Quando os residentes que se encontravam na igreja tentaram fugir, a milícia, os membros das forças armadas e os polícias presentes começaram a espancar e a matar homens, mulheres e crianças, indiscriminadamente. Segundo este autor, mais de cinquenta pessoas foram mortas neste ataque e muitos outros ficaram feridos em resultado de golpes com paus, coronhadas, pedras, flechas e catanas. Após este incidente, o exército e a polícia forçaram todas as pessoas a içar a bandeira nacional da Indonésia. Este é apenas um dos muitos exemplos de casos devastadores ocorridos em Timor-Leste, da autoria de militares e polícias indonésios, muitos dos quais testemunhados por observadores internacionais. Efetivamente, a própria ONU refere este episódio: “[A] 6 de Abril [de 1999], as milícias pró-integracionistas mataram mais de 25 civis que haviam procurado protecção numa igreja em Liquiçá” (UN, 2000, p.9).

Após o Referendo, “[i]mediatamente após o encerramento das mesas de voto, dois funcionários locais foram mortos no distrito de Ermera. Também depois da conclusão da votação e antes do anúncio dos resultados, tiveram início em Maliana vários dias de violência” (UN, 2000, p.42). Investigações posteriores provaram, sem sombra de dúvida, que apesar das alegações de não-participação por parte da Indonésia, enquanto as milícias matavam os timorenses nas igrejas, dezenas de militares indonésios armados impediam a sua fuga, contribuindo efetivamente para o seu massacre.

Nem os timorenses mais influentes estavam a salvo a partir do momento em que manifestassem o seu apoio à causa independentista. Exemplo disso é o que se passou em Abril de 1999 quando a milícia *Aitarak*, liderada por Eurico Guterres, assassinou mais de uma dezena de pessoas naquele que é conhecido como o *Massacre da casa de Manuel Carrascalão*, em Díli: “[a] 17 de Abril, pelo menos 13 pessoas foram mortas, quando milícias

⁵⁷ “Pelo menos seis membros do pessoal da UNAMET foram mortos durante o surto de violência pós-referendo” (UN, 2000, p.42). No Suai, no sul do território, as milícias pró-indonésias e os soldados indonésios que as apoiavam foram responsáveis pelo massacre de 5 de Setembro de 1999. Dentro desta igreja local: “foram mortos perto de 100 militantes pró-independência, incluindo três sacerdotes” que tentavam proteger a população (UN, 2000, p.91).

pró-integracionistas atacaram um grupo de pessoas refugiadas em casa do líder pró-independência Manuel Carrascalão, em Díli” (UN, 2000, p.9).

No dia 30 de Agosto de 1999 os timorenses, vindos de todos os cantos do país, muitos tendo caminhado inúmeras horas desde as suas residências até às urnas de voto, expressaram a sua vontade de independência de forma inequívoca. Apesar das ameaças dos indonésios e das milícias pró-indonésias, que acompanharam os timorenses até às mesas de voto, cerca de 80% dos timorenses escolheu a independência para o seu país. As duas perguntas formuladas aos timorenses foram: “Aceita a autonomia especial proposta para Timor-Leste integrado no Estado Unitário da República Indonésia?” e “Rejeita a autonomia especial proposta para Timor-Leste, levando à separação de Timor-Leste da Indonésia?” (Nogueira, 2000, p.10). Devido a pressões internacionais, e de modo a que não subsistissem dúvidas de que seria compreendido pela maioria da população timorense, o boletim de voto foi elaborado recorrendo a quatro línguas (inglês, indonésio, tétum e português) e a duas figuras com as bandeiras da Indonésia e do CNRT, representando cada uma respetivamente a autonomia e a independência, contribuindo deste modo para que os timorenses analfabetos pudessem também compreender as suas opções (figura 9).

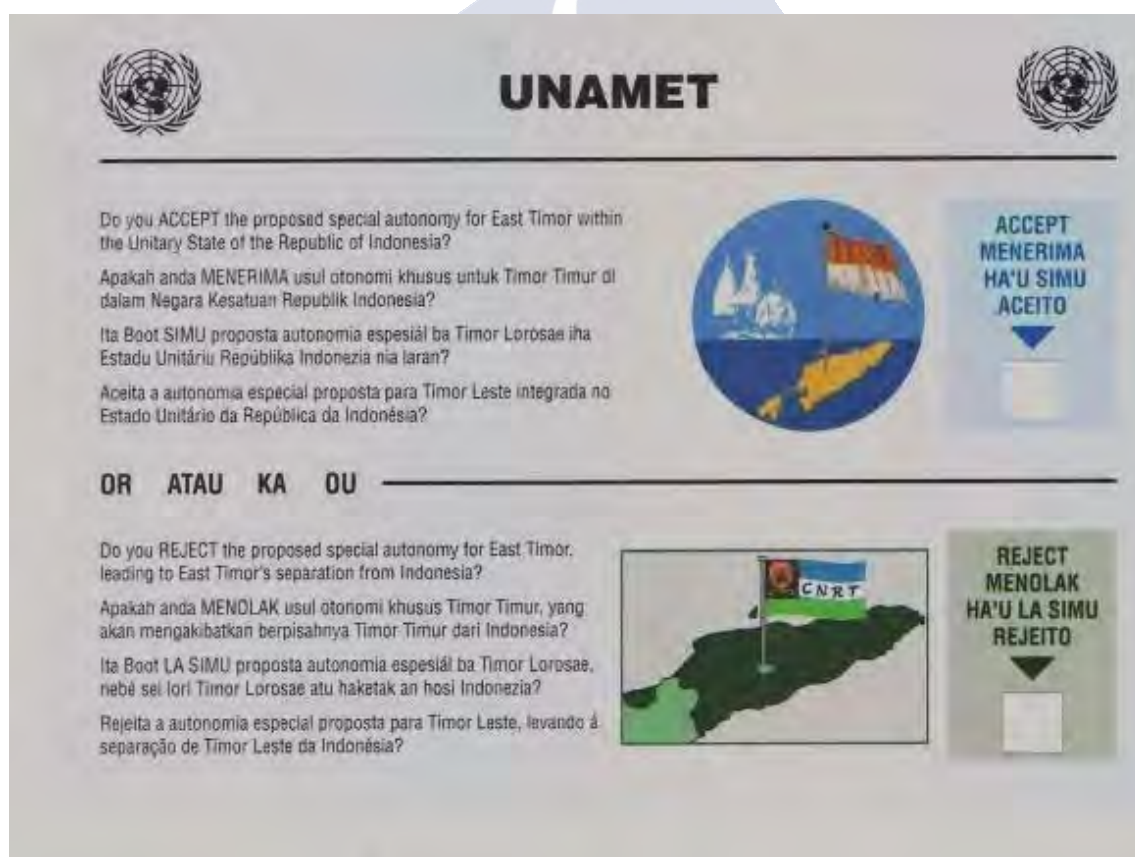


Figura 9 - Boletim de voto do Referendo do dia 30 de Agosto de 1999. Fonte: UN, 2000, p.21.

Como se pode verificar na figura 9, a ordenação das quatro línguas do boletim do Referendo seguiu uma lógica nada elucidativa da situação linguística no território em 1999, já

que o inglês surge em primeiro lugar apesar de apenas uma fração insignificante da população a compreender. Em seguida surge o indonésio, o tétum e, por último, o português⁵⁸.



Figura 10 - Capa do jornal português “Público” de 4 de Setembro de 1999, onde se lê “Vitória. Voto pela independência de Timor chegou aos 85%; ONU pode decidir envio de força de paz”. Fonte: Trindade (2010).

Apesar de todo este clima de insegurança, de acordo com Carrascalão (2002), no interior do território o povo de Timor perdeu o medo e desceu das montanhas, exercendo bem cedo o seu direito de voto e voltando logo em seguida para o seu refúgio nas montanhas. A votação maciça ilustrou bem a vontade de ver esquecida a existência da Indonésia no território. Compareceram às urnas 98,6% dos eleitores recenseados dos quais 94388 (21,5%) optaram pelo “Sim”, enquanto 344580 (78,5%) disseram “Nã” à autonomia, e, portanto, “Sim” à independência. Este número, já de si expressivo, torna-se ainda mais impactante se nos lembrarmos que muitos timorenses foram coagidos a votar a favor da integração, devido a

⁵⁸ Poderemos perguntar-nos o porquê desta ordem. O indonésio era, na época, a língua da escolaridade em Timor-Leste, obrigatória e utilizada em todo o território, e o português, por ser proibido, não era, de modo algum, a língua com mais representatividade na população. No entanto, uma vez que nem Portugal nem a ONU aceitaram a anexação de Timor-Leste pela Indonésia, esta era, para todos os efeitos, ainda a língua oficial do território. Já o tétum possuía um número de falantes superior ao indonésio e era língua local, mas a Indonésia nunca aceitaria que surgisse em primeiro lugar, antes do seu *bahasa indonesia*, uma vez que estaria tacitamente a aceitar o facto de Timor não ser seu território. Assim, uma ordenação mais lógica das línguas do boletim de voto em termos de número de falantes deveria ser *tétum, indonésio, português, inglês*, enquanto que legalmente, à luz do direito internacional, deveria ser *português, tétum, indonésio, inglês*.

ameaças à sua integridade física e à das suas famílias. Outros foram torturados, física e psicologicamente, de modo a garantir o voto pró-indonésio, o que nos sugere que, se assim não fosse, a percentagem estaria muito mais próxima dos 100%. Outros ainda, como vimos acima, chegaram a ser assassinados, por não aceitarem a integração na Indonésia sob nenhum pretexto, e por se manifestarem abertamente contra a ocupação.

Em termos gerais, segundo Carvalho (2000), os timorenses gritaram, preto no branco, cruz no boletim de voto, que queriam pôr termo a anos de opressão indonésia. Se dúvidas existissem, a participação massiva dos timorenses em eleições, tanto no Referendo de 30 de Agosto de 1999 como nas eleições para a Assembleia Constituinte dois anos mais tarde foram bons indicadores do interesse dos mesmos na criação de um Estado que consagrasse a sua vontade de se libertar do domínio indonésio e de ser independente. Segundo Sousa (2001), as percentagens de participação numa e noutra votação foram sempre muito elevadas: na primeira, como vimos, foram atingidos os 98,6% de votantes, e na segunda os 91,3%. A 14 de Abril de 2002, nas eleições para a presidência da República a participação atingiu os 86%. Estes resultados atestam, por um lado, uma participação massiva com níveis inigualáveis e constituem um pré-requisito formal da génese do Estado, mas por outro lado não são suficientemente conclusivos quanto a um envolvimento reiterado nessa mesma tarefa, de que o sufrágio constitui apenas um dos meios legitimadores. Mendes (2005) acrescenta que a liberdade conquistada requer um processo de participação constante na vida pública de forma a aferir da comunhão que é a identidade nacional. O teste eleitoral não é suficiente nem único e há, naturalmente, muitas liberdades para conquistar.

Segundo Durand (2009), face a uma comunidade internacional bastante passiva durante mais de vinte anos, foi verdadeiramente pela sua capacidade de resistir nas montanhas (refúgio de guerrilheiros, última morada de tantas vítimas caídas em nome da independência, palco de tantas batalhas e de tantas emboscadas, como nos diz Carrascalão (2002)), na rua e na cena diplomática, que os timorenses conquistaram o direito à independência.

Exceptuando focos de violência pontuais, pouco mais houve a assinalar no próprio dia do Referendo, pelo menos do ponto de vista dos observadores da ONU. A presença destes observadores contribuiu, em grande medida, para que não se produzissem conflitos graves, ou que as urnas com os votos se perdessem ou fossem adulteradas. Mas os timorenses sabiam que, se se concretizasse o seu desejo de independência, ainda correria em Timor muito sangue. E dado que “em 1999 o mundo tomou conhecimento do facto de que Timor-Leste seria o primeiro Estado a nascer no século XXI” (Mendes, 2005), foi efetivamente o que veio a acontecer. Como refere Durand (2009), o resultado do Referendo não admitia a mínima contestação. Contudo, deu lugar ao desencadear de uma violência sem limites.

No período imediatamente posterior à realização do Referendo, que, de modo claro, mostrava que o povo timorense queria a sua independência e que, após séculos de domínio por potências estrangeiras, teria finalmente a possibilidade de a obter, começaram a surgir por todo o território relatos de situações de extrema violência. O resultado, anunciado a 3 de Setembro, de que os timorenses preferiam não continuar na Indonésia ocorreu já numa escalada de violência, tornando-se claro que a Indonésia se mostrava incapaz de cumprir os compromissos assumidos a 5 de Maio, ou que não os queria de todo cumprir. Carvalho (2000)

refere que apesar do acordo firmado pela Indonésia com Portugal e a ONU, apesar da presença da UNAMET e dos observadores internacionais, ainda antes de serem conhecidos os resultados do Referendo já o terror regressara (se é que alguma vez saíra) a Timor-Leste.

De acordo com Cotton (2000), a aniquilação humana e material atingiu “proporções inimagináveis”. No entanto, como referiu Ian Martin, chefe da missão das Nações Unidas, “o povo de Timor-Leste demonstrara no recenseamento a sua determinação de resistir à intimidação”.

Antes ainda de serem conhecidos os resultados, as milícias provocaram um banho de sangue levando os timorenses a refugiarem-se nas instalações da UNAMET, em igrejas e institutos religiosos e, maioritariamente, a fugirem para as montanhas. Com total impunidade, com a complacência e mesmo com a colaboração de militares indonésios que, para tal, teriam despido as fardas, as milícias puseram em prática a “Operação Destruição Total”, incendiando, destruindo, roubando, raptando, assassinando e desterrando milhares de pessoas para Timor Ocidental, num cenário dantesco de caos, miséria e fome”. (Nogueira, 2000, p.10)

O exército indonésio que previamente armara e financiara grupos de timorenses pró-integracionistas, como vimos anteriormente, retirou finalmente do território, mas não sem antes destruir a maior parte dos edifícios (governamentais, privados ou religiosos), e de cometer autênticos massacres contra civis timorenses. No entanto, e uma vez que as milícias se mantiveram no território, e que também cometeram as maiores atrocidades possíveis (torturas, violações, mutilações e assassinatos, entre muitos outros crimes)⁵⁹, o exército indonésio alegou que estes crimes não eram da sua responsabilidade, e sim questões internas entre timorenses.

Hernâni Carvalho, um dos repórteres presentes em Timor-Leste neste período, acompanhou a situação e faz-nos um relato daquilo que viveu e observou. Segundo Carvalho (2000), em Timor sofria-se em silêncio, como se sofrer fosse obrigatório e se tratasse de um destino a que as pessoas simplesmente se devessem sujeitar. No entanto, para este autor, “[a] independência, mesmo sem ser falada, bulia com os sentimentos. Todos ansiavam mas todos tinham medo. Medo do que isso iria implicar” (Carvalho, 2000, pp.16-17). Não fora por acaso, afirma Carvalho, que a seguir ao Referendo, havia menos de uma semana, a cidade se esvaziara num espaço de horas e que Díli estava essencialmente deserta desde então. Até uma notícia tão importante como a votação a favor da independência foi recebida com medo, em vez das típicas (e efusivas) manifestações de alegria que sempre acompanharam estes acontecimentos noutros lugares. Afirma o jornalista que quando se soube o resultado da

⁵⁹ Pacheco (2017) apresenta o relato de um timorense que, como tantos outros, viveu na pele o medo causado pela impotência, mas que ainda assim escolheu votar pela independência: “Numa sexta-feira, quando saía da escola, fui espancado e torturado sem qualquer razão. Caso, no momento, não começasse a correr, eu poderia ter morrido porque a milícia me tinha tentado matar. Fiquei em choque. Depois disso, aquando do processo de referendo, estávamos sob ataque das milícias e dos militares na igreja Same, no qual estávamos psicologicamente amedrontados após realizar a votação. Naquele momento várias pessoas morreram” (Pacheco, 2017, p.50).

votação “um silêncio sepulcral atravessou diagonalmente o pavilhão. Como se de repente, simultaneamente, todos se tivessem engasgado com o turbilhão que a notícia lhes provocava na alma. Imediatamente, como que automaticamente e a uma só voz, começaram a rezar o terço” (Carvalho, 2000, p.17). Uma vez que sentiam que a sua morte estaria próxima, “[a]s lágrimas corriam pelas faces de alguns. Na carne morena daquelas caras viam-se os rios sulcados pela força da dor sofrida ao longo de vinte e três anos de martírio” (Carvalho, 2000, p.18).



Figura 11 - Capa do jornal português “Público” de 6 de Setembro de 1999, onde se lê “Angústia. Em Timor Lorosae, em cada hora que passa, morrem civis indiscriminadamente. As Nações Unidas, que organizaram o Referendo, parecem impotentes. A UNAMET está cercada. A comunidade internacional, as grandes potências, nada fazem. Depois de assistir ao nascimento de uma nação, o mundo testemunha o seu assassinato”. Fonte: Trindade (2010).

No pós-Referendo, todos os estrangeiros presentes no território tiveram de ser evacuados rapidamente. Segundo Carvalho (2000), minuto a minuto, hora a hora, a *Operação Destruição Total* instalava-se em Díli. Os militares indonésios e as milícias acreditavam na sua própria impunidade e sabiam que ninguém iria descrever, e ainda menos provar, as suas ações. A par dos assaltos e dos incêndios que perpetravam pela cidade, invadiram as instalações da Cruz Vermelha Internacional bem como a Casa das Madres Canossianas, entre outros locais onde sabiam que os refugiados haviam procurado proteção. “Pulando o muro como quem salta para a vida, as pessoas rasgavam-se no arame farpado e atiravam-se para o interior [do compound]

da UNAMET procurando desesperadamente uma protecção das saraivadas de balas que o exército indonésio disparava sobre elas” (Carvalho, 2000, p.29).

Por todo o país, mas com maior visibilidade na capital, Díli, as milícias matavam e perseguiram, deixando um rasto de cadáveres e destruição⁶⁰. Mesmo os repórteres estrangeiros, escondidos no hotel Mahkota (atualmente Hotel Timor) eram alvos a abater: “[q]uatro *Aitaraks* chegados à porta do Mahkota, sem que algum soldado os tentasse sequer impedir, puseram-se em posição de fogo e dispararam aleatoriamente para o interior do hotel” (Carvalho, 2000, p.24). Os jornalistas “foram forçados a abandonar Díli, deitados em camiões indonésios, para não verem as atrocidades cometidas, como corpos decapitados, cabeças espetadas em paus nas bermas das estradas” (Nogueira, 2000, p.10)⁶¹. “Partimos de Díli já com a cidade reduzida a chamas e cinzas” (Carvalho, 2000, p.37). Nem mesmo as mais altas personalidades pareciam ter (ou querer ter) qualquer espécie de controlo sobre a situação: “Ian Martin [representante das Nações Unidas] queria obviamente reportar a informação em tempo real. [j] De Nova Iorque disseram-lhe que o senhor Kofi Annan não queria ser incomodado com a situação em Timor” (Carvalho, 2000, p.58). Na opinião de Carvalho a situação era efetivamente muito grave já que todo o terror que aconteceu em Timor, “antes e depois da votação, antes e depois do anúncio do resultado da consulta popular, foi minuciosamente preparado. Maquiavelicamente estudado [j] a UNAMET [teve] formalmente conhecimento prévio e atempado de todos os passos que a Indonésia preparou e concretizou em Timor-Leste” (Carvalho, 2000, p.47) e nada fez para os evitar.

Na sua retirada o exército indonésio levou ainda inúmeros timorenses consigo, em deslocações forçadas⁶². Carvalho (2000) afirma que mais de 200 mil timorenses tinham pago com a vida a “integração” na Indonésia desde aquele 7 de Dezembro de 1975 e que “300.000 [pessoas] foram forçadas a fugir para Timor Ocidental, [calculando-se que em 2017] existam cerca de 28.000 timorenses que ainda vivem na Indonésia” (Pacheco, 2017, p.5). Mais de trezentos mil foram arrancados à força da sua terra e deportados para Timor Ocidental. Grande parte destes deslocados de guerra só regressariam ao seu país muitos anos mais tarde, existindo casos de crianças levadas para campos de trabalho indonésios, a quem foi dito que as suas famílias tinham sido mortas, o que não correspondia à verdade e que acabava por se revelar angariação de mão-de-obra escrava⁶³.

⁶⁰ “In the violence surrounding the 1999 referendum alone, it is estimated that 1500 were killed, 400,000 people were displaced and 70 per cent of East Timor’s infrastructure was burned or destroyed” (Robinson, 2009).

⁶¹ [Nos dias e semanas após a consulta popular] “[a] lentidão da ONU indignava. A hipocrisia das grandes potências e em especial dos EUA revoltava. Tão rápidas a intervir no Kosovo ou no Kuwait e tão lentas para Timor. Ficou evidente para muitos que para as grandes potências o peso dos cifrões é bem maior que o dos Direitos Humanos (Mascarenhas & Silva, 2000, p.45).

⁶² Um exemplo desta deslocação é dado pela própria ONU, que testemunhou como “[a] 6 de Setembro, os milhares de pessoas refugiadas na residência de Bispo D. Ximenes Belo foram atacadas e levadas à força, em camiões, para Timor Ocidental. A mesma tática foi utilizada nas vizinhas instalações do CICV. A polícia [indonésia] separou os delegados internacionais do CICV do pessoal local e levou consigo os primeiros. Os milhares de pessoas que tinham procurado asilo nestas instalações juntaram-se ao exodo forçado para Timor Ocidental” (UN, 2000, pp.43-46).

⁶³ Um interessante documentário a este respeito (*Stolen Children of East Timor*) está disponível para visualização no site Youtube.com.

Esta violência foi encarada com intenso desagrado pelo público português, australiano e de outros países. Ativistas de todo o mundo começaram a pressionar os seus Governos, que foram obrigados, por sua vez, a pressionar a ONU, na figura do Secretário Geral Kofi Annan, bem como os E.U.A. e o seu presidente, Bill Clinton, no sentido de organizar uma força internacional de manutenção de paz que terminasse a violência e destruição em Timor. Os E.U.A. ofereceram ajuda logística, mas não qualquer tipo de ajuda militar. A 8 de Setembro de 1999, quando uma delegação da ONU se deslocou a Jakarta no sentido de averiguar o que se estaria a passar no território ocupado, o então presidente Habibie afirmou que os relatos de violência em Timor-Leste não passavam de “fantasias” e “mentiras”⁶⁴. Esta situação apenas se começou a alterar mais tarde, com a chegada dos capacetes azuis da Organização das Nações Unidas, (as forças da INTERFET), a quem foi transitoriamente entregue o governo do país até 20 de Maio de 2002, data definitiva da independência da República Democrática de Timor-Leste (RDTL): “a ONU estabeleceu uma estrutura governativa provisória onde fez participar os timorenses” (Nogueira, 2000, p.11).

Quando os primeiros homens da INTERFET desembarcaram enfim em Timor, segundo Carvalho (2000), Jakarta tinha já corado num rasto de sangue e devastação vinte e cinco anos de ocupação de Timor-Leste. Os responsáveis pelas atrocidades posteriores ao Referendo fugiram para a Indonésia onde residem até hoje sem que lhes tenham sido imputados quaisquer crimes ou impostas quaisquer penas. Nunca foram julgados e vivem impunes depois do terror que patrocinaram. Muitos dos culpados pelas atrocidades cometidas em Timor-Leste continuaram as suas carreiras, tendo sido, na maior parte dos casos, alvo de promoções militares ou civis. Naturalmente, a Indonésia negou sempre qualquer pedido de extradição destes criminosos, tendo o presidente indonésio Yudhoyono afirmado em 2009 que os crimes do passado deveriam ser perdoados, isto apesar de o artigo 160º (*Crimes Graves*) da CRDTL explicitar que “os actos cometidos entre 25 de Abril de 1974 e 31 de Dezembro de 1999 que possam ser considerados crimes contra a humanidade, de genocídio ou de guerra são passíveis de procedimento criminal junto dos tribunais nacionais ou internacionais” (RDTL, 2002, p.45). Para Silva e Bernardo (2000), ninguém tem dúvidas sobre o sucedido durante a violenta ocupação indonésia, com o seu rasto de dor e morte, desde a ocupação de Díli, a 7 de Dezembro e ao longo de mais de vinte anos. As campas e as cruzes espalhadas por todo o território ilustram, de forma inequívoca, a dimensão da tragédia.

Segundo Pacheco (2017), apesar da criação em Timor-Leste de um Painel Especial para os Crimes Graves (SPSC - Special Panel for Serious Crimes) e, na Indonésia, de um Tribunal *Ad Hoc* para o julgamento dos crimes contra a humanidade praticados durante a ocupação do território, em muitos casos o julgamento dos autores destes crimes acabou por não ter lugar devido, por um lado, à fuga para a Indonésia de muitos dos indivíduos acusados, e por outro, devido à opção política das autoridades timorenses e indonésias em apostar numa política de reconciliação pacífica. Esta atitude de ambos os governos foi fonte de importantes críticas,

⁶⁴ O general Wiranto (mais tarde indiciado por crimes contra a humanidade) insistiu na perspectiva de que os seus soldados tinham a situação completamente sob controlo, expressando as suas “emoções” pela “luta interna entre as forças timorenses” cantando o tema musical “Feelings” num evento público. A ironia cruel deste ato demonstrou bem o sentimento de impunidade dos políticos e militares indonésios.

tanto nacionais como internacionais. O SPSC funcionou como um tribunal da Organização das Nações Unidas, em Díli, sendo composto por dois juizes internacionais e um juiz nacional, mas a sua avaliação dos processos judiciais não foi muito satisfatória, devido a várias deficiências detetadas nos seus processos, tais como a carência de infraestruturas legais, a falta de informações completas e fiáveis sobre os atos em análise e também devido à deficiente comunicação de informação acerca dos julgamentos ao povo timorense pelo Tribunal Distrital de Díli. O SPSC acabou por ser considerado improcedente devido ao nível insuficiente de informação que lhe foi possível reunir, não sendo sequer reconhecida ao juiz nacional competência ou experiência em matéria da lei ou de aplicação da justiça, o que tecnicamente constitui um sério problema no apuramento de responsabilidades. O SPSC deparou-se ainda com problemas em termos de proteção das testemunhas e das vítimas, bem como dificuldades de comunicação exacerbadas pela ausência de tradutores competentes no que respeita as muitas línguas de Timor-Leste. Os críticos afirmam que a própria CAVR (Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação⁶⁵) parecia mais preocupada em conceder a amnistia aos praticantes de violações de direitos humanos e de crimes graves contra a humanidade do que em apurar responsabilidades, afastando assim a possibilidade de uma ação judicial, e que as sugestões apresentadas pelo seu Relatório final, (*Chega!*⁶⁶) foram completamente ignoradas.

Segundo Pacheco (2017), a Unidade de Crimes Graves (SCU – Serious Crimes Unit) solicitou, em maio de 2004, um mandato de prisão contra Wiranto, ex-Ministro da Defesa e atual Ministro e Coordenador de Política de Direito e Segurança da Indonésia, considerado responsável máximo de todos os crimes e violações de direitos humanos praticados em 1999, uma vez que no momento da sua ocorrência era o General do Exército das Forças Armadas Nacionais da Indonésia, liderando as forças militares TNI (*Tentara Nasional Indonesia*). No entanto, o então Presidente da República, Xanana Gusmão, solicitou ao Procurador-Geral da República que retirasse este mandato de prisão, o que deu a entender que todos os esforços até então desenvolvidos pela SCU estariam em risco devido à interferência dos políticos timorenses, já que “de acordo com os líderes de Timor-Leste, o processo teria impacto negativo nas relações futuras entre a Indonésia e Timor-Leste” (Pacheco, 2017, p.34).

Estes políticos acabariam até por tentar encobrir os procedimentos de investigação dos suspeitos pela Interpol. Os líderes políticos timorenses pareciam querer adotar uma política de paz e de reconciliação, com o claro intuito de manter boas relações com o país vizinho,

⁶⁵ A Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação foi criada em 2001 e funcionou de 2002 até à sua dissolução em Dezembro de 2005. Era independente e tinha como objetivo a procura da verdade do período de 1974/1999 e a reconciliação comunitária. A 8 de Agosto de 2007 o Primeiro-Ministro Xanana Gusmão afirmou, a propósito do Relatório da CAVR, que a experiência coletiva de vinte e cinco anos deve ser considerada, uma vez que ajuda a “compreender o nosso passado e a conhecermo-nos melhor a nós próprios. E por essas razões não devemos ignorar as lições do passado de forma a compreender a crise recente e a proteger o futuro”.

⁶⁶ *Chega!* é o título do Relatório da CAVR, designação que implica que as violações aos direitos humanos não podem voltar a repetir-se e que o melhor caminho para prevenir essa repetição é o de não permitir a impunidade. O seu conteúdo inclui violações aos direitos humanos como mortes e desaparecimentos, recolocação forçada e fome, detenção e tortura, violações da lei da guerra, julgamentos políticos, violência sexual, violação dos direitos das crianças e violação dos direitos económicos e sociais.

conscientes que um processo criminal desta envergadura poderia ofender os líderes e políticos indonésios, muitos dos quais diretamente envolvidos nos crimes cometidos em Timor-Leste, sobretudo os ocorridos logo após o referendo. A CVA (Comissão para a Verdade e Acolhimento), segundo Pacheco (2017), foi fundada com muitas dificuldades, enfrentou muitos problemas e acabou por ser rejeitada por muitas pessoas porque se esperava que emitisse recomendações em conformidade com os objetivos políticos de ambos os países, a Indonésia e Timor-Leste, “que privilegiaram antes a *paz sem penalizar* os autores de crimes graves, [pelo que] no Relatório final da CVA não foram mencionados todos os autores envolvidos, a fim de não poderem ser julgados em tribunal” (Pacheco, 2017, p.42). Peixoto (2009) refere, a este propósito, um provérbio angolano com a seguinte formulação “[q]uem atirou o torção esqueceu-se, mas aquele em quem bateu, não o esqueceu”, que ilustra o modo como a memória do malfeitor é curta, mas não a do ofendido ou vítima. Para muitos timorenses, eles próprios vítimas ou familiares de vítimas, esquecer não é sequer uma possibilidade, muito menos uma escolha.

Neste ponto é importante referir que Bill Clinton, então presidente dos E.U.A., cortou, finalmente, em 1999, todas as ligações militares com a Indonésia, temendo as repercussões em termos da política internacional da relação dos E.U.A. com um Estado comprovadamente culpado pelas maiores atrocidades⁶⁷. No entanto, estas ligações foram posteriormente restabelecidas durante a administração Bush, aumentando substancialmente na administração Obama, que, para além dos milhares de milhões de dólares em apoio militar, apoiou também o treino das forças especiais indonésias por militares americanos.

Segundo Mendes (2005, p.519), em 1999, “finalmente, são criadas as condições para provar que os timorenses aspiravam a uma existência separada, e nasce, depois de uma desesperada política de terra-queimada, uma administração internacional, com competências sem precedentes, que prepara a independência formal do território”. Para Mattoso (2005), a resistência do povo timorense à ocupação indonésia, durante vinte e quatro anos, tinha sido, antes de mais, uma luta para defender a sua dignidade. Um povo pobre, sem dinheiro, sem armas, sem poder, convenceu o mundo inteiro acerca da justiça que lhe assistia e obrigou os poderosos que o oprimiam a aceitar a sua libertação. Mas não foi, segundo este autor, pelas armas que venceram. Foi pela determinação, persistência e capacidade de persuasão.

Após o Referendo o país recebeu uma importante ajuda internacional e acolheu numerosos técnicos estrangeiros, sobretudo capacetes azuis, cujo número combinado ascendeu, no ano 2000, e de acordo com Durand (2009), a cerca de 8000. Desde a retirada da Indonésia, Timor-Leste esteve durante um longo período sob a supervisão da Organização das Nações Unidas (ONU), e a sua missão de construção da paz em Timor-Leste acabou por se prolongar desde o final de 1999 até o final de 2012, sobretudo devido a um período de grande instabilidade atravessado pelo país em meados da primeira década de 2000. Durante a sua

⁶⁷ A 11 de Setembro de 1999, durante o período de terror pós-referendo, o Presidente Bill Clinton reiterou o seu desagrado pela atitude dos seus aliados indonésios, anunciando: “I have made clear that my willingness to support future economic assistance from the international community will depend upon how Indonesia handles the situation from today”. O medo do abandono económico foi o suficiente para a Indonésia retirar e permitir a entrada de uma força de manutenção de paz da ONU.

missão, a ONU enviou vários representantes e corpos especializados, o primeiro dos quais foi a UNAMET, a Missão das Nações Unidas em Timor-Leste, de Junho de 1999 a Setembro de 1999, seguido da INTERFET, a Força Internacional para Timor-Leste entre Setembro de 1999 e o início de 2000. Segundo Meneses (2008), após o Referendo impôs-se a necessidade de edificar um novo país, com novas infraestruturas e um novo sistema educativo, pelo que foi aprovada, pelo Conselho de Segurança da ONU, uma Resolução que fundava a *United Nations Transitory Administration of East Timor* (UNTAET) em Outubro de 1999. Esta Resolução entrou em funções logo após a anulação pelo parlamento indonésio do decreto que anexava unilateralmente Timor-Leste. A UNTAET, ou seja, a Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste teve início em Outubro de 1999 e durou até Maio de 2002, data da independência total de Timor-Leste. Durante os trinta e dois meses de duração da administração da UNTAET, cuja função era não só a reconstrução do país mas também, e acima de tudo, a formação de uma identidade nacional, foi criado um Programa Conjunto de Reconstrução de Timor-Leste, ao qual Portugal concedeu uma alta prioridade no âmbito dos seus acordos de cooperação internacional.

Após a entrega do governo aos timorenses em 2002, procedeu-se à criação e implementação de uma Constituição Nacional, a qual se assemelha bastante à portuguesa, o que não é surpreendente, uma vez que contou com a participação e contribuição de políticos portugueses. Já no período de independência surgiu a UNMISSET, a Missão das Nações Unidas de Apoio a Timor-Leste, entre Maio de 2002 e Maio de 2005, finda a qual foi estabelecido o Escritório das Nações Unidas em Timor-Leste (UNOTIL), entre maio de 2005 e Agosto 2006. Inevitavelmente, e como é comum em países jovens, surgiram por vezes algumas situações de instabilidade. Após um conturbado período de confrontos violentos entre militares, polícia timorense e civis, que terá tido origem em elementos militares descontentes com o governo⁶⁸ e que registou um elevado número de vítimas mortais, a estabilidade deste país foi gravemente ameaçada: formaram-se grupos cujas bases assentavam em identidades anteriormente existentes (ex-polícia da Indonésia, ex-Resistência, ex-estudantes universitários da Indonésia) e que se aglutinaram em torno de comandantes seniores, levando a que “no contexto da sobre-representação de ex-FALINTIL provenientes da parte oriental do país nos postos de oficiais, os desentendimentos facilmente se transformavam em disputas de orientais contra ocidentais” (Pacheco, 2017, p.65).

Estes incidentes de 2006 tiveram um impacto devastador sobre a comunidade em geral uma vez que para além das pessoas mortas ou feridas “aproximadamente 150.000 pessoas foram deslocadas (cerca de 73.000 pessoas em campos de deslocados no interior e à volta de Díli, e outras 78.000 pessoas que se movimentaram para distritos fora de Díli” (Pacheco, 2017, p.51). Embora as deslocações dessas pessoas tivessem aumentado progressivamente depois do dia 28 de Abril, o maior aumento em termos de deslocamento terá ocorrido depois

⁶⁸ Segundo as Nações Unidas (www.un.org) “[t]he crisis, attributed to differences between eastern and western regions, erupted in late April with the firing of 600 striking soldiers, a third of the armed forces. Ensuing violence claimed at least 37 lives and drove 155,000 people, 15 per cent of the total population, from their homes. Both police and defence force weapons were distributed to civilians and there was an absence of systematic control over weapons and ammunition within the security sector, particularly within the police”.

dos acontecimentos de 25 de Maio, quando a população dos campos de deslocados internos aumentou 300% em 24 horas. No rescaldo deste período, observou-se que cerca 1650 casas foram destruídas⁶⁹. Segundo Pacheco (2017), esta crise pode ser explicada em grande medida pela debilidade das instituições do Estado e a fragilidade do primado da lei, ainda que só possa ser totalmente entendida quando enquadrada no contexto histórico e cultural do país. De acordo com este autor, tanto o período colonial português como o período da ocupação indonésia criaram inevitáveis divisões internas em Timor-Leste.

A esta situação junta-se o facto de ao longo da história do território as rivalidades políticas terem sido muitas vezes solucionadas através da violência, pelo que muitos timorenses encaram estes acontecimentos como a continuação de uma dinâmica que remonta ao processo de descolonização, abrangendo a violência e o facciosismo da ocupação que se seguiu, bem como o drama humano após a Consulta Popular. Pacheco (2017) explicita a situação afirmando que esta crise foi, efetivamente, criada, mas também significativamente exacerbada, por divisões regionais, geralmente articuladas de acordo com a percepção de que as pessoas provenientes da parte oriental e da parte ocidental do país se discriminam entre si, apesar da dicotomia este-oeste constituir uma simplificação de uma questão bastante mais complexa.

Ainda que Timor-Leste não possua uma história moderna de violência política concertada entre os leste-timorenses ocidentais e orientais enquanto grupos unificados e opostos entre si, existem divisões sensíveis no seio da sociedade relativamente à noção de identidade nacional e comunal. Para Costa (2005), se considerarmos a opção subjetiva da identidade como elemento essencial dos processos de afirmação e pertença, uma vez que o que as pessoas sentem é que define a sua pertença, as etnias “híbridas”, misturadas, mestiças, são sempre multiplamente referenciadas e o poder da legitimação da autenticidade, a autoridade de definir quem pertence ou não a uma dada identidade, torna-se bastante mais fluido e discutível, revelando o carácter negociado e a artificialidade dos processos formais de identificações sociais. Por outro lado, estas múltiplas referências colocam as pessoas em situações de encruzilhadas identitárias, que se traduzem, por vezes em sentimentos de divisão intrínseca.

Pacheco (2017) identifica, para além da falta de uma identidade nacional bem definida, a ausência de um inimigo comum no período pós-1999, como fatores de importância crítica para a compreensão da forma como a distinção entre timorenses do leste e do oeste do país surgiu nos últimos anos. Este período culminou no atentado que feriu com gravidade o então Presidente da República José Ramos Horta e que terá tido também como alvo o então Primeiro-Ministro Xanana Gusmão, e levou à criação da UNMIT, a Missão Integrada das Nações Unidas em Timor-Leste, que vigorou entre Agosto de 2006 e Dezembro de 2012, data oficial da retirada definitiva das forças de manutenção de paz do território. Em termos de apoio, Timor contou ainda com a Guarda Nacional Republicana (GNR) e com a presença de

⁶⁹ “Durante a manhã do dia 25 de Maio de 2006 um vasto grupo de jovens do sexo masculino carregando garrafas de gasolina e fósforos reuniram-se na área de Bebonuk na parte ocidental de Dili. Ouviu-se-lhes dizerem que procuravam por residências de pessoas oriundas da parte ocidental do país. Muitas casas pertencentes a pessoas oriundas da parte ocidental do país foram apedrejadas e incendiadas” (Pacheco, 2017, pp.44-45).

elementos do Exército Português, responsáveis, sobretudo, pelo treino das forças militares e policiais do território.

A reconstrução do país, processo ainda em curso, conta com a participação de toda a comunidade internacional, sobretudo de países de língua oficial portuguesa, mas também do Japão, Austrália e China, nalguns casos por questões de real solidariedade, noutros por interesses económicos ou geo-políticos que não nos compete abordar. Timor-Leste possui reservas petrolíferas que, bem geridas, poderiam potenciar o crescimento económico desta jovem nação, sem necessidade de doações de outros países, rejeitando o neo-colonialismo que pressupõe que uma vez independentes os novos países continuam sob a dominação económica dos ex-colonizadores ou das grandes potências. É verdade que Timor quase não possui indústrias, pelo que se vê obrigado a importar grande parte dos produtos de que necessita. A diferença de Timor em relação a outros países é que estes, para cobrirem os défices comerciais decorrentes do excesso de importações, contraem empréstimos e endividam-se, o que impede o arranque do desenvolvimento.

Timor possui petróleo e gás natural em abundância, cujos proveitos podem (e devem) ser utilizados na busca do desenvolvimento, de modo a evitar situações como a descrita em 1944, quando Duarte afirmava que a situação desta colónia era medíocre e estava longe da prosperidade que os seus recursos lhe permitiam atingir, e que Timor desde sempre “vem vivendo de subvenções e empréstimos, ora da Metrópole ora de outras colónias, donde se vê que tanto no antigo regime de centralização administrativa como no moderno de autonomia, as mesmas dificuldades têm-se repetido sincronicamente, criando uma atmosfera de asfixia intolerável” (Duarte, 1944, p.104). Para Wiarda (2002), a ética de trabalho de muitos timorenses é de carácter essencialmente pré-capitalista e o país deixa ainda muito a desejar em termos de infraestruturas, não possuindo comércio ou indústria com grande expressão, tendo ainda um índice relativamente baixo de investimento estrangeiro e depositando uma esperança “messiânica” na extração do petróleo e na “miragem do turismo”. Assim, e de modo a não se tornar um “failed state”, Timor, que após a independência experimentou os efeitos da “economia artificial e dúplice” das Nações Unidas, tem de resolver rapidamente os seus graves problemas de desemprego, sobretudo o desemprego jovem⁷⁰.

Todos os setores da sociedade se viram enormemente afetados em 1999. Tal como a economia, o próprio sistema educativo desabou após o Referendo, uma vez que, tal como afirmou o próprio governo de Timor-Leste (na sua Resolução de Aprovação da Política Nacional da Educação de 2007):

Após o referendo em 1999, as escolas foram quase totalmente destruídas e a grande parte dos professores não timorenses abandonaram o país, precipitando o colapso do sistema de educação. Em dois anos, com a ajuda de muitos educadores timorenses dedicados e o apoio financeiro e técnico da comunidade internacional, muitas escolas foram reconstruídas, novos professores contratados, e o sistema de

⁷⁰ “Apesar de o país estar a experienciar, no geral, uma elevada taxa de desemprego, o mercado de trabalho de Timor-Leste enfrenta uma profunda falta de pessoas qualificadas ou semiqualificadas necessárias para lidar com o célere ritmo de reconstrução nacional” (RDTL, 2011c, p.24).

educação – embora ainda não completamente restabelecido – tornou-se operacional outra vez em inícios do ano lectivo de Outubro de 2001. (RDTL, 2007, pp.16-17)

Esta situação agravou-se porque, para além do grande número de deslocados causado pela violência do pós-referendo, que fez com que muitos professores e alunos timorenses fugissem das suas terras, também os professores indonésios, que detinham a quase totalidade do poder académico, foram obrigados a partir, deixando o sistema educativo em colapso. A este respeito, Mendes (2005) afirma que o que verdadeiramente deveria contar no momento de fundação do Estado timorense era a criação de um novo sistema educativo, de cariz completamente pós-colonial, que para além de ter a missão de preparar as novas gerações para a reconstrução de um país que possuía, na época, um dos índices de desenvolvimento humano mais baixos do planeta e onde a maioria dos habitantes era analfabeta, deveria investir na formação de quadros e de técnicos. Em 2002, cerca de 57% da população timorense era analfabeta, existindo uma grande assimetria entre as zonas rurais e as urbanas, e, sobretudo, entre homens e mulheres⁷¹.

O Estado timorense teve de fazer face a toda uma herança de destruição de infraestruturas e de carências materiais e humanas. O ciclo histórico iniciado após a consulta popular impôs também a necessidade de redimensionar o ensino, de suprir a falta de professores e de melhorar a qualidade dos mesmos, de reconstruir as escolas e de reformular os currículos a aplicar. Mendes (2005) acrescenta ainda que no período pós-referendo as Nações Unidas foram chamadas a exercer a administração civil do território e a Indonésia anulou o decreto de anexação de Timor. Assim, e de acordo com a Resolução 1272 (1999), de 25 de Outubro, o Conselho de Segurança das Nações Unidas criou a Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste (United Nations Transitional Administration for East Timor). A UNTAET foi investida de toda a autoridade legislativa e executiva, bem como da administração da justiça, sendo esta exercida pelo administrador transitório. O mesmo regulamento estabelecia que o administrador transitório deveria consultar os representantes do povo de Timor-Leste no processo de tomada de decisão, o que só reforçava a noção do poder quase absoluto que lhe estava confiado.

A 30 de Agosto de 2001, na sequência das eleições para a Assembleia Constituinte, foi formado o segundo governo de transição, constituído por dez timorenses, a maioria pertencente à FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente). Foi justamente o período de administração internacional – e sobretudo as eleições para a assembleia constituinte – que terá permitido criar junto da população uma maior percepção do significado da independência política. As eleições presidenciais, realizadas depois da

⁷¹ A taxa de iliteracia a nível nacional, de acordo com os Censos de 2004, era de 46%, situação que não mudaria muito até meados da década seguinte, já que, de acordo com os Censos de 2010, “dos 901.323 timorenses com idade superior a cinco anos de idade, 307.178 nunca frequentaram a escola” e o “legado do colonialismo e a luta pela independência fizeram com que a maioria dos adultos, definidos como a população com idade igual ou superior a 15 anos de idade, tenha tido pouca ou nenhuma escolaridade” (RDTL, 2011b, p.47). “A taxa é mais elevada entre pessoas idosas, mulheres e residentes em zonas rurais. [...] Da população com mais de 15 anos de idade, apenas 56,1% sabe falar, ler e escrever em Tétum e 25,2% sabe falar, ler e escrever em Português, as duas línguas oficiais” (RDTL, 2011b, p.48).

conclusão da *Constituição* em Março de 2002, deram, a 14 de Abril de 2002, a vitória ao histórico líder da Resistência, Xanana Gusmão, e a 20 de Maio nasceria o novo Estado. De acordo com as Nações Unidas seriam necessários três anos para criar as infraestruturas que tornariam Timor-Leste um Estado viável, embora os termos a partir dos quais se pode dizer se um Estado é viável ou não sejam discutíveis. Durante o período inicial da UNTAET o seu desempenho foi marcado pela necessidade de fazer face à ação destrutiva das milícias pró-indonésias, que haviam deixado o país a ferro e fogo. A vaga destrutiva pós-referendo trouxe para primeiro plano dois objetivos centrais em face do horizonte da independência: “a reconstrução material e a elaboração de planos de desenvolvimento económico, com vista a obviar a pobreza generalizada, a combater o baixíssimo índice de desenvolvimento humano e a evitar, tanto quanto possível, o círculo vicioso da dependência” (Mendes, 2005, p.213).

A legitimidade política da UNTAET foi questionada pela população e a sua atuação foi objeto de várias críticas, designadamente de excesso de burocracia e lentidão, de ter construído uma administração pouco eficiente e de ter integrado um número reduzido de timorenses. Ainda de acordo com Mendes (2005), também o défice de conhecimento do terreno dos funcionários multinacionais e a inadequação de certas medidas impostas à realidade local foram fonte de alguns problemas com a população timorense, chegando esta ao ponto de considerar que se preparava para o seu país um novo tipo de colonialismo (ainda que benigno). O esforço empreendido resultou numa melhoria da segurança, na manutenção da ordem e do direito e no estabelecimento de uma administração que suavizou os efeitos da transição e que permitiu a formação de uma assembleia constituinte, a elaboração de uma Constituição e a eleição do Presidente da República.

Durante o período do mandato internacional foram debatidas questões de educação e de informação como elementos da maior importância num maior empenho do povo em construir um país. Através da UNTAET foi alcançada uma situação relativamente estável mas que deixou nas mãos dos timorenses a tarefa de tornar as instituições funcionais e de cumprir os fins do Estado. Como afirmou em 2011 Sérgio Vieira de Mello, antigo Alto Representante das Nações Unidas em Timor-Leste, este país foi, de certo modo, uma experiência única, no sentido em que a ONU poderá nunca mais voltar a receber uma tão ampla autoridade governamental sobre qualquer outro território do mundo.

Durante a vigência da UNTAET, em termos gerais, deu-se a criação de um projeto inicial de administração pública do Estado, o estabelecimento de uma moldura de segurança interna e externa do território através da presença das forças de manutenção da paz das Nações Unidas, a realização de eleições livres, em ambiente pacífico, para a Assembleia Constituinte, o estabelecimento de um programa nacional de educação cívica, que envolveu cerca de 100 000 timorenses e a formação de 5500 líderes comunitários, a fundação de meios de comunicação de massas e a promoção de um maior envolvimento da sociedade na *coisa pública* (Mendes, 2005). Durante esta administração regressaram ainda aproximadamente 200 000 timorenses do seu exílio forçado em Timor ocidental.

Desde o ponto de vista da ONU (UN, 2014), muitos países do Sul apresentam ainda elevada fragmentação social, ameaças aos meios de subsistência e/ou instituições fragilizadas e mal equipadas para conceber e aplicar políticas que reduzam as divisões. Contudo, no

entender deste organismo, países t̃y diversos como a Bolívia, o Quénia, o Nepal, o Peru, o Quirguizist̃y, Timor-Leste e Togo t̃m investido em medidas para criar confiança, colaborar e promover o diálogo através de intermediários credíveis e de *infraestruturas para a paz*. Estas medidas deram origem a resultados positivos, incluindo votaç̃es pacíficas, menos conflitos relacionados com a posse de terra e de recursos naturais e o apaziguamento de tens̃es entre grupos, reduzindo a probabilidade de crises como a de 2006, que pôs em causa tudo aquilo que os timorenses tinham construído até ent̃y. Contudo, tal como em muitos outros países, sobretudo os mais jovens ou aqueles em situaç̃y de pós-colonizaç̃y, as crises políticas acabam por acontecer a intervalos cíclicos. Foi o que aconteceu em 2018, embora ñy com a gravidade ou escala da crise de 2006, quando devido a uma situaç̃y relacionada com dificuldades em formar governo causada por incompatibilidades entre partidos maioritários e da oposiç̃y, o Presidente da República de Timor-Leste foi proibido pelo parlamento de se ausentar do país, o que o impossibilitou, por exemplo, de participar na reunĩy da CPLP⁷², demonstrando assim aos outros países lusófonos, bem como à restante comunidade internacional, as fragilidades deste país.

Em termos educativos desde 1999 teve lugar uma reabilitaç̃y das escolas, tendo sido alcançados alguns “resultados importantes: no final de Janeiro de 2000, apesar da destruiç̃y das infraestruturas, 4000 crianças e 1000 professores já haviam regressado ao ensino primário”. Foi esta necessidade de reconstruir as escolas que orientou a preocupaç̃y central da administraç̃y transitória, em colaboraç̃y com o Banco Mundial e com o CNRT, (Conselho Nacional da Resistência Timorense) que desde 1999 vinha formulando o seu pensamento estratégico para o setor, considerando-o vital para a transformaç̃y da sociedade e da economia timorenses e, como tal, apelando a uma modificaç̃y dos métodos de ensino e a uma modernizaç̃y do currículo, procurando afastá-lo dos modelos até ent̃y vigentes, desajustados à realidade do novo país. No entanto, aos problemas enfrentados no passado acrescentaram-se os desafios do ent̃y presente: por um lado, as práticas de ensino herdadas do período indonésio (e com algumas raízes nos tipos mais clássicos de educaç̃y portuguesa), baseadas na repetiç̃y e na obediência, com conteúdos discutíveis e qualidade improvável eram muito comuns, por outro, quest̃es como a reabilitaç̃y das escolas, o recrutamento dos professores ou a língua utilizada – sendo o Português pouco conhecido e o Tétum um idioma prevalentemente oral – ñy aparentavam ter resoluç̃y imediata (e continuam a ser um problema nos dias de hoje). “Mesmo a Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), reaberta, em condiç̃es de grande precaridade, em Novembro de 2000⁷³, contava, naquele mesmo ano, 5000 alunos, tendo (j) os professores um débil nível de qualificaç̃y” (Mendes, 2005, p.364). Neste sentido, o governo de Timor acrescentava, já em 2007, que os desafios imediatos “t̃m sido a reconstruç̃y do sistema educativo e o regresso das crianças à escola. T̃m-se registados progressos significativos nestas duas frentes. Após o colapso quase total do

⁷² A reunĩy da CPLP *Cultura, Pessoas e Oceanos* presidida por Cabo Verde, em linha com a nova vis̃y estratégica da organizaç̃y (2016-2026), aprovada na cimeira de Brasília.

⁷³ A Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) foi estabelecida em 2000. “A UNTL serve os propósitos nacionais de ensino e de investigaç̃y com vista ao conhecimento especializado da comunidade, promovendo a liberdade de pensamento e fortalecendo a cultura e a democracia timorense. Dado que é a única universidade pública em Timor-Leste, foi desenvolvido um quadro legislativo para assegurar a autonomia da UNTL” (RDTL, 2011a, p.26).

sistema em 1999, o sistema está agora a funcionar a um nível operacional básico” (RDTL, 2007, p.15). A falta de professores tornou-se tãõ grave e os danos a infra-estruturas educativas causados pelo exército indonésio e pelas milícias pró-indonésias foram de tal modo devastadores que, anos depois do Referendo, ainda se trabalhava para recuperar o que fora destruído e para restabelecer a normalidade.

Segundo Meneses (2008), a reorganizaçãõ do sistema educativo após a independência visava três objetivos: a reconstruçãõ das escolas, que contou com fundos internacionais e constituiu a primeira prioridade da UNTAET, a reformulaçãõ dos currículos, a qual, após aceso debate, acabou por ficar marcada, temporariamente, pela continuaçãõ do currículo de ensino indonésio, ainda que acompanhado pela lecionaçãõ em língua tétum, e a formaçãõ dos professores. Este processo de reconstruçãõ do sistema educativo ficou a cargo da UNTAET e de algumas organizaçõ es nãõ-governamentais, as quais se depararam com duas questõ es bastante problemáticas, nomeadamente a reconstruçãõ dos estabelecimentos de ensino destruídos pelos indonésios e o muito reduzido número de professores timorenses qualificados para o ensino. Foram estas duas dificuldades que, como afirma Meneses, impediram a concretizaçãõ dos dois objetivos que a UNTAET se propunha atingir no mais curto espaço de tempo possível: a erradicaçãõ do analfabetismo e a formaçãõ de técnicos e de quadros timorenses para responder às necessidades emergentes.

Ainda assim, e apesar destes constrangimentos, a UNTAET acabou por conseguir inserir no sistema de ensino um número significativo de timorenses, resultado alcançado através do *Programa de Revitalizaçãõ do Sistema Educativo*, planificado pelos doadores internacionais com a colaboraçãõ da ONU, do CNRT, da UNICEF, dos doadores do Banco Mundial e de outras ONG. De acordo com o *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste* de 2002, em Fevereiro de 2000 estavam já reabilitadas 535 escolas, número que correspondia a 2780 salas de aula, um número pequeno mas já bastante significativo para a populaçãõ. Naturalmente, dadas as suas relaçõ es históricas e linguísticas, a CPLP também participou na reconstruçãõ do país. Portugal estabeleceu, desde o primeiro momento, uma cooperaçãõ bilateral que concedia primazia à educaçãõ e à divulgaçãõ da língua portuguesa, cooperaçãõ esta que ganhou forma através do *Programa Indicativo de Cooperaçãõ Portuguesa para Apoio à Transiçãõ*, cujas linhas gerais já se encontravam inseridas no *Programa Integrado da Cooperaçãõ Portuguesa*, sob a jurisdiçãõ do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal.

A partir de Janeiro de 2004, a cooperaçãõ portuguesa com Timor-Leste passou a basear-se num documento intitulado *Plano Indicativo de Cooperaçãõ* (PIC), e desde entãõ, Portugal assume um *Plano Anual de Cooperaçãõ* (PAC), cuja funçãõ é a concretizaçãõ das determinaçõ es estabelecidas nos três eixos prioritários de intervençãõ do PIC, ou seja, a Educaçãõ e Apoio à Reintroduçãõ da Língua Portuguesa, a Capacitaçãõ Institucional e o Apoio ao Desenvolvimento Económico e Social. Por forma a garantir o funcionamento regular do sistema educativo timorense, Portugal enviou recursos humanos e materiais para Timor, logo em 2000. No que respeita os professores enviados, até ao ano letivo de 2002/03 a maioria dos docentes portugueses encontrava-se a lecionar nas escolas pré-secundárias e secundárias. Estes docentes, recrutados pelo Departamento de Educaçãõ Básica e pela

Direcção-Geral da Administração Educativa do Ministério da Educação de Portugal, começaram, a partir do ano letivo de 2004/05, a ser substituídos por professores timorenses, que passaram a ser responsabilizados pelo ensino da língua portuguesa nas escolas. No que se refere aos materiais enviados por Portugal, Meneses (2008) afirma que foram enviados para Timor manuais escolares, materiais didáticos e documentos diversos, redigidos em língua portuguesa, de modo a facilitar o ensino do português e em português. Portugal colaborou ainda de duas outras formas ao nível da educação timorense, na actualização dos currículos escolares e, sobretudo, na concessão de bolsas de estudo a estudantes timorenses inscritos no ensino superior e técnico-profissional português⁷⁴. Esta é a faceta da cooperação portuguesa que mais nos interessa nesta investigação.

De acordo com o que consta no *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2002* (UN, 2002), era então necessário (e, de resto, ainda hoje é fundamental) melhorar a educação em Timor, já que se trata de um setor que, para além de ter de suplantar o grave problema do analfabetismo, que ainda não está, nos dias de hoje, de todo resolvido⁷⁵, tem também de enfrentar a perniciosa questão da multiplicidade das línguas, da sua manutenção, registo e utilidade prática na sociedade. Este documento foi justamente intitulado em Tétum de *Ukun Rasik A'An*, em Português, conforme a tradução oficial, *O caminho à nossa frente* (The Way Ahead), dando, segundo Mendes (2005), “a nota sobre a necessidade de uma construção equilibrada do futuro, identificando e diagnosticando problemas, apontando pistas, sugerindo opções, ademais numa louvável contenção estilística”. Publicado pouco antes da efetiva independência, em 2002, reflete a importância de lançar uma reflexão alargada no sentido de tomar medidas urgentes nos mais diversos setores, ultrapassado que estava o primeiro objetivo – o nascimento do Estado.

Os resultados divulgados pelo *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2002*, cuidadosamente preparado por uma equipa qualificada, da qual faziam também parte cidadãos timorenses, descrevem um cenário que exige, no mínimo, muita atenção. Os itens em análise, no sumário executivo (a saber: saúde, educação, segurança alimentar, pobreza de rendimento, modos de vida sustentáveis, género, recursos naturais, segurança humana, liberdade e participação) permitiram aferir as condições em que se pode inscrever a construção de uma identidade nacional, indiciando o aspeto dinâmico, necessariamente incompleto e construtivo do fenómeno. Este Relatório afirma ser necessário reformular o sistema de ensino, no sentido de melhorar e garantir a qualidade do ensino, do pessoal docente e dos equipamentos⁷⁶. O Relatório identifica ainda aqueles que considerava ser os desafios mais importantes: em

⁷⁴ Conforme o disposto no Despacho conjunto nº 901/2001, de 2 de Outubro de 2001.

⁷⁵ Esta situação não ocorre apenas em Timor-Leste já que “[a] escala mundial, 780 milhões de adultos e 103 milhões de jovens (15-24 anos de idade) são analfabetos. Nos países desenvolvidos, 160 milhões de pessoas são analfabetos funcionais. A nível global, 250 milhões de crianças não adquiriram as habilitações básicas, ainda que entre elas 130 milhões tenham frequentado a escola” (UN, 2015, p.5).

⁷⁶ A este respeito, em 2011, o PED afirmava que [para além da UNTL] “existem também 10 instituições privadas de ensino superior em Timor-Leste, as quais precisam de melhorar a qualidade e a relevância dos seus cursos para melhor corresponder às necessidades sociais e económicas do país. Isto inclui o aumento de cursos superiores orientados para as necessidades do mercado de trabalho e para a melhoria do desenvolvimento geral do conhecimento nas áreas da inovação e do sector empresarial” (RDTL, 2011a, p.26).

primeiro lugar, a língua, ou seja, o ensino do português, cujo número de falantes caíra drasticamente no quarto de século precedente, até quase desaparecer. Outros desafios eram o absolutamente necessário aumento do número de professores, ao mesmo tempo que se lhes exigia maiores habilitações, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares a aplicar nas escolas, o envolvimento da comunidade no ensino e o investimento no ensino técnico e profissional. Era necessário, também, repensar a estrutura do ensino universitário, reorientando-o para corresponder às necessidades emergentes do mercado de trabalho timorense. A educação cívica era vista como algo crucial para garantir a eficácia da ação do Estado e o envolvimento contínuo da população, de modo a assegurar tanto o funcionamento das instituições como a manutenção de uma sociedade pacífica.

Quanto à língua portuguesa, residual durante a ocupação indonésia, e cuja utilização era, nessa época, proibida sob pena de tortura⁷⁷, voltou a readquirir a sua importância, mas desta vez em conjunto com a língua tétum praça, língua local, utilizada desde há muito como língua franca pelos timorenses, sobretudo após a deslocação da capital do território para a cidade de Díli. A reformulação do sistema educativo, em termos gerais semelhante ao português, vem sendo executada desde 2002, e tem sido alvo de opiniões diversificadas, alterações, mudanças, avanços e retrocessos. Um claro exemplo destas indecisões é o do português, que, não sendo a língua materna ou veicular da maioria dos timorenses, é, contudo, língua oficial. No entanto, nem sempre é ensinada, sobretudo ao nível do ensino básico, sendo substituída, muitas vezes, por línguas maternas de utilização exclusiva no local onde se encontra cada escola⁷⁸. Para além disso, e segundo Ançy (2008), para ensinar uma língua é naturalmente imprescindível conhecer bem essa mesma língua, mas também o público e a sua cultura de aprendizagem, o que nem sempre sucede. Como afirma Lobo (1990), não devemos confundir o conceito de cultura com o de instrução, conhecimento ou civismo, mas também esses conceitos são fundamentais na construção de uma nação. A preocupação com a aprendizagem e utilização da língua portuguesa está bem patente na Resolução nº3 do Governo:

A questão da língua é um outro grande desafio no sector da educação técnica e superior. Para fazer face a esta situação, o Ministério da Educação e Cultura iniciou um programa de formação da língua portuguesa a professores universitários da UNTL, em colaboração com o Instituto Camões e a UNTL, com o objetivo do mesmo servir de motivação aos alunos dessa instituição. Não obstante esta iniciativa, revela-se necessário mais apoio neste sector junto aos alunos do nível secundário, a fim de melhor os instruir no domínio da língua portuguesa. Daí a necessidade de se criar melhores condições à UNTL para que possa desenvolver a cultura da língua portuguesa na universidade, bem como em todo o país, condição essa que deve ser acompanhada e implementada

⁷⁷ Estas torturas relacionavam-se com a tentativa de diminuir o poder de união da língua, e não foram utilizadas apenas em Timor. Antes da abolição da escravatura nos E.U.A., de acordo com Weber e Horner (2012), era frequente cortar a língua aos escravos que fossem apanhados a comunicar com outros escravos utilizando as suas línguas maternas.

⁷⁸ Ver o *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED)* e o *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (PENE)*.

conjuntamente por todas as instituições do aparelho do Estado. (Governo da RDTL, 2007, p.19-20)

De acordo com o IPL e o IPAD (2010), para além das competências linguísticas, era necessário insistir na formação científica e pedagógica, formando os professores timorenses que não possuíam as habilitações adequadas e que entraram no sistema educativo na fase de emergência da independência. Com esse objetivo foi criado, no ano letivo de 2004-2005, o Bacharelato Noturno, antecedido de um curso de preparação linguística para a sua frequência. Também foi proposto um curso de formação de professores dos ensinos pré-primário e primário, que teve o seu início no ano letivo de 2005/2006, e que era ministrado em língua portuguesa apenas nas disciplinas lecionadas por docentes portugueses ou brasileiros, mas que a partir de 2010 passou a ser ministrado integralmente em língua portuguesa.

Apesar destas Resoluções governamentais, a escolha do português como uma das duas línguas oficiais de Timor-Leste não foi, nem o é hoje em dia, isenta de discussão. Alguns argumentos utilizados pelos detratores desta escolha apontam para uma ideia de neo-colonialismo, de tentativa de (re)apropriação da cultura e do país pelos restantes países lusófalantes, sobretudo Portugal. É neste sentido que pensamos que o pensamento e a teoria pós-coloniais nos oferecem ferramentas úteis para a compreensão da situação de Timor-Leste e dos seus principais problemas, quer sejam de tipo político, cultural, linguístico e/ou educativo, que marcam o seu presente e influenciam o seu futuro. Importa, então, abordar aqui a questão do pós-colonialismo.

1.3 - O pós-colonialismo em Timor-Leste e no Mundo

The world has changed since Conrad and Dickens in ways that have surprised, and often alarmed, metropolitan Europeans and Americans, who now confront large non-white immigrant populations in their midst, and face an impressive roster of newly empowered voices asking for their narratives to be heard. (Said, 1994, p.xx)

Da letra do Hino Nacional timorense (*Pátria*), aprovado em 2002 na *Constituição da RDTL* (CRDTL), fazem parte os seguintes versos: “Vencemos o colonialismo, gritámos: Abaixo o imperialismo! Terra livre, povo livre. Não! Não! Não à exploração”. A palavra *colonialismo* faz, portanto, parte do vocabulário de todos os timorenses, cantado em inúmeras ocasiões e cerimónias oficiais. No entanto o seu significado apenas é realmente compreendido pelas gerações mais velhas, que o viveram, e mesmo para essas pessoas os sentimentos despertados pela noção de *colonialismo* nem sempre são iguais aos dos seus pares. Na perspetiva de Said (1994) existe nos países menos desenvolvidos em situação pós-colonial um surpreendentemente vivo e diversificado debate acerca da prática colonialista e a ideologia imperialista que a sustenta. Segundo Said, muitos habitantes desses locais acreditam que apesar da humilhação e da escravidão, se não física certamente mental, a que foram sujeitas (ou os seus antepassados), o colonialismo produziu ainda assim inúmeros benefícios,

traduzidos em fatores como o surgimento de ideias liberais, de uma autoconsciência nacional ou de bens tecnológicos, fatores estes que, com o passar do tempo, parecem ter tornado o imperialismo menos desagradável. Said (1994) argumenta, por exemplo, que existem líderes árabes que durante toda a sua vida denunciam os interesses americanos mas que, ironicamente, também gastam uma considerável quantidade de energia (e dinheiro) em conseguir que os seus filhos obtenham *U.S.A. Green Cards* e estudem em universidades norte-americanas.

Ainda a propósito do processo de descolonização e fim do imperialismo, Said (1994) afirma também que o apelo ao passado é uma das estratégias mais comuns na interpretação do presente, mas que existe muitas vezes no seio dos povos um desacordo acerca daquilo que realmente aconteceu no passado, desacordo este que pode até chegar até ao ponto de não se conseguir distinguir se este é efetivamente passado ou se continua a ser presente, ainda que de uma forma diferente. É neste sentido que pessoas da era pós-colonial dos mais recentes estados independentes, como é o caso de Timor-Leste, refletem retrospectivamente acerca do colonialismo, procurando compreender melhor as dificuldades do presente.

As gerações mais novas, sobretudo as nascidas após a independência, apenas conhecem a realidade do *pós-colonialismo*, apesar de não saberem exatamente o que isso significa. Peixoto (2009) afirma que a intensificação do interesse teórico pelo pós-colonial coincidiu com a emergência do pós-moderno na sociedade ocidental, o que conduziu à confusão e sobreposição dos dois termos. A confusão tem origem no facto de o grande projeto da pós-modernidade, a desconstrução das grandes narrativas centralizadoras, logocêntricas e legitimadoras da cultura europeia, ser, aparentemente, semelhante ao projeto pós-colonial de dismantlar as categorias binárias do discurso imperial. A pós-colonialidade, concebida como uma teoria da ação orientada para o social e o político, afasta-se da pós-modernidade que se torna incapaz de dar conta da escrita de Resistência pós-colonial, bem como da atenção ininterrupta ao processo imperial nas sociedades coloniais e neocoloniais, e ainda do exame das estratégias para subverter os efeitos materiais e discursivos desse processo. O pós-colonial oferece uma “re-narrativização” da narrativa clássica da modernidade que desloca a história do seu ‘centro’ europeu para as suas ‘periferias’ globais dispersas. Esta reformulação retrospectiva da modernidade dentro do quadro da globalização nas suas várias formas e momentos de rutura marca uma interrupção crítica no todo da grande narrativa histórica europeia.

Said (1978) afirma que muitos viajantes sentem que a sua experiência num novo país, sobretudo se oriental, é bem diferente daquilo que esperavam, fundamentalmente diferente daquilo que se encontra, por exemplo, nos livros ou nos *media*. Para este autor, ser europeu no Oriente é possuir uma consciência diferente do contexto envolvente. Esta diferença não é, naturalmente, algo de recente, e sim algo que acompanha as relações entre orientais e ocidentais desde os tempos mais remotos.

Para Said (1994) todas as culturas se relacionam umas com as outras, pelo que nenhuma é única ou pura mas todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e de forma alguma monolíticas. Contudo, Said (1978) afirma que o mundo eletrónico e pós-moderno parece reforçar os estereótipos relacionados com o Oriente em vez de os esbater,

uma vez que os *media* ou o cinema encaixam a informação em moldes muito estandardizados. Neste sentido, rótulos como *indiano*, *ocidental*, *homem*, *mulher*, *muçulmano* ou *americano* não são, para Said (1994), mais do que pontos de partida, os quais são rapidamente deixados para trás se nos focarmos nas experiências reais das pessoas e não nos deixarmos levar por esses mesmos estereótipos.

Na perspectiva de Said (1978), entre o Oriente e o Ocidente sempre existiram complexas relações de poder, de domínio e de uma complexa hegemonia. Para Said (1994) os seres humanos coexistem num ambiente global sujeito a um grande número de pressões, as quais podem ser de tipo ecológico, económico, social ou político. Segundo Said, todos somos ensinados a admirar as nossas tradições e a venerar a nossa nação, perseguindo duramente os seus interesses, por vezes desrespeitando as outras sociedades. Surge assim um novo tribalismo que fratura as sociedades, separa os povos, promove a ganância e o conflito baseando-se em ínfimas particularidades étnicas ou grupais⁷⁹.

Assim, em quase todo o mundo, a chegada dos colonizadores causou algum tipo de resistência, por vezes armada, muitas vezes consistindo em esforços consideráveis dos nativos em manter as suas culturas tão intactas quanto possível. Nas relações coloniais sempre existiu alguma forma de resistência ativa, a qual, na maioria dos casos, acabou por vencer a batalha contra o colonialismo e deu origem à auto-determinação e à independência nacional. Para Said (1994) a maioria das formas culturais pressupunha a primazia permanente do poder imperial, mas, ainda assim, uma visão alternativa ao imperialismo surgiu, persistiu e, eventualmente, prevaleceu.

Contudo, para Said (1994) as próprias entidades geográficas, culturais e históricas que conhecemos como Oriente e Ocidente, apesar de baseadas em algumas diferenças reais, são constructos artificiais, definidos e mantidos pelos seres humanos. O Oriente é uma ideia que possui, na perspectiva dos ocidentais, a sua própria história, tradição, imaginário e vocabulário, os quais lhe atribuem realidade e presença. O mesmo sucede com os orientais em relação ao Ocidente. Neste sentido, Said afirma que o orientalismo é uma projecção do Ocidente sobre o Oriente que revela uma vontade de dominar, e que a cultura europeia ganhou força e identidade ao opor-se à oriental, que via como sua inferior. De acordo com Pratt (1992) foram vários os fatores que contribuíram para o controlo dos indígenas pelos europeus e para a destruição das estruturas sócio-económicas locais, entre os quais o uso de cavalos, cuja posse era proibida por lei aos indígenas africanos, o recurso a armas de fogo, que os colonos europeus eram obrigados por lei a possuir, e as alianças estratégicas com grupos rivais. Esta é uma situação que teria eco em outros locais sujeitos à colonização.

Efetivamente, para Said, no passado os orientais eram definidos como atrasados, degenerados, não-civilizados, catalogados a partir de um determinismo biológico semelhante ao dos africanos. Tal como o africano, o oriental era equiparado aos elementos indesejáveis das sociedades ocidentais, os loucos, os delinquentes, com quem possuía em comum uma identidade que era frequentemente descrita como alienígena. Pratt (1992) partilha esta perspectiva, afirmando que historicamente, por exemplo nos textos do século XVIII, o “outro”

⁷⁹ Efetivamente, na opinião de Said (1994) gasta-se muito pouco tempo no estudo do mapa destas interações do dia-a-dia entre estados, sociedades, grupos ou identidades.

era uma configuração *sui generis*, muitas vezes apenas uma lista de características estereotipadas, e situava-se num mundo diferente do do sujeito que o observava. Existia então um discurso europeu que desterritorializava os povos indígenas, separando-os dos territórios que anteriormente dominavam mas nos quais continuavam a viver. A separação era de tal forma extrema que muitas vezes nem se reconhecia ao “outro” as características básicas do ser humano, o que é evidenciado, por exemplo, nas leis que regiam o casamento entre pessoas de diferentes proveniências. A este respeito, Pratt (1992) afirma que até finais do século XVII não existiam na África do Sul quaisquer tipo de proibições no que respeitava o casamento inter-racial, situação que viria a modificar-se em 1685, ano em que o casamento entre europeus e africanos foi proibido, apesar de continuar a ser permitido entre europeus e mestiços. Esta situação demonstrava na prática e em sede de lei que nem todos eram, efetivamente, iguais.

Também para Peixoto (2009) o colonialismo implica a suposta ausência de humanidade no “selvagem” que, por essa mesma razão, tem de ser colonizado para se tornar humano⁸⁰. Esta intenção do “humanizador” europeu é veiculada não apenas pelo discurso filosófico, mas também pelos relatos de viagem de exploradores e missionários, em África, como Serpa Pinto, que procurava “dar novos incitamentos à grande e sublime cruzada do século XIX”. A exploração da África negra era feita a partir de descrições várias que interligam os povos, divididos entre “horrorosos selvagens”, “mais feras do que homens” e “bárbara gente”. De um modo geral, a descrição física, psicológica e moral do negro era marcada por classificadores depreciativos e juízos etnocêntricos que abarcavam também as referências de caráter etnográfico. A sua língua, por exemplo, é descrita como “pobríssima, muito irregular nos verbos e falta de todos os vocábulos que exprimem um sentimento nobre e generoso”, por isso, na perspetiva do autor, estes povos são infelizes, dado que não exprimem “sentimentos pela palavra”. Peixoto (2009) salienta que, para os exploradores a colonização portuguesa era entendida como um dever *humanista* de um povo “superior” e “civilizado”, guiado por um espírito de *cooperação e fraternidade* entre os colonos e os nativos. Estes exploradores definiam os portugueses brancos pela sua “superioridade do pensamento” apesar da sua “inferioridade da força física” relativamente aos nativos, demonstrando um ponto de vista etnocêntrico, de menorização dos povos nativos, que comparavam a “crianças” incapazes de “crescer” sem supervisão. Os próprios interesses económicos e o aumento da riqueza da nação portuguesa faziam parte, segundo Peixoto (2009), desta perspetiva de um *ideal civilizador* que só seria concretizável através de processos de *mestiçagem*⁸¹. No entanto, ainda segundo este autor, as imagens dos mestiços *assimilados* pela administração colonial portuguesa associam-nos aos símbolos da colonização ocidental (a cruz, a estátua, o livro), o que não impedia a sua ridicularização e o seu lugar, de certo modo marginal, decorrente da sua (in)definição ambivalente, entre o mundo dos *pretos* e o mundo dos *brancos*.

⁸⁰ Efetivamente, como afirma Sanches (2009), o discurso legitimador da colonização portuguesa baseou-se sempre na ideia da “inferioridade natural” dos povos subjugados, tal como o discurso de outras nações coloniais europeias.

⁸¹ No contexto da colonização portuguesa, a mestiçagem surge entendida ora como fator degenerativo da «pureza da raça», ora como fator de enriquecimento e positividade (Peixoto, 2009, p.650), dependendo do objetivo e do público.

A partir de 1945 a descolonização política do mundo passou a ser em grande medida uma realidade, apesar de, de acordo com Souta (1997), antes da Segunda Guerra Mundial poucos terem previsto o colapso dos velhos impérios coloniais⁸², que se consideravam, de certa forma, eternos, por se basearem, em muitos casos, em vários séculos de existência. Contudo, os impérios ultramarinos descontínuos tornaram-se politicamente inaceitáveis e foram quase por completo desmantelados, existindo, segundo Gellner (1998), duas razões preponderantes: em primeiro lugar, as próprias nações coloniais começaram a sentir-se culpadas pelo colonialismo e uma parte significativa dos seus cidadãos ansiosa pelo desmantelamento dos impérios, e, em segundo lugar, a guerra fria entre os blocos capitalista e comunista e o impasse nuclear que daí surgiu determinaram que os grandes conflitos internacionais fossem disputados essencialmente por procuração.

As colónias abertamente dominadas, especialmente quando territorialmente desligadas do centro de poder, como sucedia com as portuguesas, mas também com as espanholas, francesas ou britânicas, constituíam um desastroso ponto fraco para um Estado que aspirasse conservá-las. Fatores externos, muitas vezes intencionais e com origem em potências coloniais rivais contribuíam em muito para esta instabilidade, como nos diz Pratt (1992), que afirma que os territórios americanos de Espanha, por exemplo, estiveram vedados a viajantes estrangeiros de qualquer tipo durante mais de 2 séculos, o que se explica pela obsessão da corte espanhola em proteger as suas colónias de qualquer influência ou espionagem estrangeira. Para Pratt (1992), após perder o controlo sobre o tráfico de escravos para a Grã-Bretanha em 1713, a Espanha tornou-se mais cuidadosa com os seus monopólios económicos e culturais. Quanto mais aumentavam os contactos internacionais das elites crioulas das suas colónias, mais temerosa se tornava a Espanha de perder a sua posição dominante nos territórios que detinha.

Tanto a relativa importância da boa vontade como do temor e do egoísmo no abandono do império desempenharam o seu papel, em proporções que sem dúvida variaram de caso para caso, de império para império. A intuição moral anti-colonialista pode formular-se em duas proposições: a desigualdade entre colonizador e colonizado é moralmente intolerável, pelo que o colonizado deve ser descolonizado, adquirindo a independência política de forma a tornar-se, tão rapidamente quanto possível, semelhante ao colonizador⁸³. Apoiados pelos inimigos da potência em questão, os movimentos de libertação conseguiriam sempre impor uma tensão intolerável sobre os recursos e a moral de uma potência colonial com aspirações à persistência, com resultados visíveis e consequências impossíveis de prever a longo prazo.

Contudo, na perspectiva de Said (1994) o imperialismo não acabou ao mesmo tempo que a colonização, não deixou de existir só porque a descolonização se tornou uma realidade e se desmantelaram os impérios clássicos. O imperialismo dos Estados Unidos da América é, na perspectiva de Said, uma continuação dos impérios anteriores. Para Said (1994) o expansionismo americano possui um carácter essencialmente económico e é altamente

⁸² Algo semelhante ao que sucederia anos mais tarde, já que não foi muito maior o número de pessoas que previram a queda do “socialismo real” nos países de leste no final dos anos 80.

⁸³ É, no entanto, segundo Gellner (1998), é possível afirmar a primeira sem adotar a segunda, ou seja, é possível repudiar a desigualdade entre colonizado e colonizador com paixão sem se sentir qualquer necessidade de descolonizar, como sucedeu tantas vezes ao longo da História.

dependente das ideologias relacionadas com os próprios Estados Unidos da América, as quais são incessantemente reiteradas em público. Said (1994) relembra que durante anos o governo dos Estados Unidos adotou uma política ativa de intervenção direta nas Américas Central e do Sul, e cita como exemplos os casos de Cuba, Nicarágua, Panamá, Chile, Guatemala, Salvador e Granada, nações que sofreram ataques contra sua soberania, ataques estes que consistiram não “apenas” em guerra declarada como também em golpes de estado ou subversão, em tentativas de assassinato ou no financiamento de exércitos “contra”. Said (1994) acrescenta ainda que mesmo em locais tão geograficamente longínquos das suas fronteiras como a Ásia Oriental os Estados Unidos, para além de travarem duas grandes guerras, patrocinaram campanhas militares em massa que causaram centenas de milhares de mortes às mãos de um governo “aliado”, referindo-se, neste caso, ao governo Indonésio e à ocupação de Timor Leste. Claro que se os E.U.A. não conseguiram derrubar o regime dominante em Cuba ou no Vietname, tiveram muito melhores resultados em outros países, como no Camboja ou na Coreia do Sul. Também a influência da ex-URSS (e posteriormente, a da China) se fez sentir em muitos países, sobretudo colónias africanas (que pouco depois se converteriam em ex-colónias).

No entanto, apesar do seu alcance intercontinental e dos seus elementos genuinamente diversos, a dominação americana é insular. A elite da política externa não tem uma longa tradição de domínio direto no exterior, como era o caso dos britânicos, dos franceses ou dos espanhóis, de modo que a atenção americana funciona em surtos; grandes massas de retórica e abundantes recursos são vertidos num determinado local (Vietname, Líbia, Iraque, Panamá), ao que se segue um período de silêncio. Este silêncio, para Said (1994), também se relaciona com a configuração atual dos *media*, em relação aos quais os Estados Unidos da América são o detentor de maior poder, uma vez que um punhado de corporações americanas controla a seleção, a distribuição e, acima de tudo, o fabrico de notícias de que a maior parte do mundo depende. No que respeita estas notícias *fabricadas*, Said (1994) afirma que, dependendo das suas filiações políticas, mais à esquerda ou à direita, os *media* acabam por ser muito eficazes na sua representação das diferentes culturas, sobretudo as estrangeiras mas também algumas domésticas, como estranhas e ameaçadoras para o público, o que pode criar um apetite por hostilidade e violência contra esses *outros* culturais. Por outro lado, no outro extremo do espectro político, muito mais vocal hoje em dia, também se fabricam notícias com o intuito de desculpabilizar esses mesmos *outros* de todos os seus defeitos e culpas, num jogo de interesses políticos, de caça ao voto, de *ismos*, uns aceitáveis outros não, de acordo com os interesses, políticos ou económicos, de quem os utiliza e promove, a época e o público a que se destinam. Não parece existir, da parte de quem se aproveita das divisões criadas por estes termos, qualquer noção do perigo que estes *ismos* representam, por se referirem a posições extremas que normalmente impedem qualquer tipo de diálogo produtivo com aqueles que não partilham as mesmas opiniões e ideais e, sobretudo, por se poderem adotar (e adaptar) sem quaisquer regras.

Ainda segundo Said (1994) nem o imperialismo nem o colonialismo são um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são muitas vezes apoiados e até impelidos por perspetivas ideológicas que suportam a noção de que certos territórios e certas pessoas exigem a sua

própria dominação por outros. Assim, a descolonização é, para Said (1994), uma complexa batalha sobre diferentes destinos políticos, diferentes histórias e diferentes geografias e encontra-se repleta de obras de imaginação, de erudição e de contra-cultura. É uma luta que pode tomar a forma de greves, marchas, ataques violentos, vinganças ou contra-ataques. Assim, o que veio a suceder, segundo Carvalho (2009), foi que no tempo da descolonização e da entrega das soberanias locais aos ocidentalizados (ou “assimilados”⁸⁴) das populações indígenas, o legado dos colonizadores acabou por se revelar uma “herança envenenada”. Não se entregou uma nação definida ou um arranjo plurinacional e sim uma série de estados modernos, definidos por fronteiras políticas coloniais historicamente recentes, alheias às necessidades e exigências dos distintos grupos ou sociedades pré-existentes, a quem se exigiu um imediato desempenho de estados-nação. A promessa da igualdade através do comunismo levou à queda de regimes coloniais e a guerras internas, algumas das quais perdurando, intermitentemente, até aos nossos dias. Os povos, cansados da exploração a que os submetiam, procuraram uma mudança de vida numa mudança de regime, com resultados variáveis. Foi o caso de Timor-Leste em 1975, quando, como vimos anteriormente, a mera possibilidade da criação de um Estado comunista despoletou uma reação em cadeia que terminaria com a anexação do território durante 24 anos pela Indonésia. Durante esse período, no entanto, as prioridades mudaram, assim como as ideologias.

Na perspectiva de Said (1994) só muito recentemente os ocidentais tomaram consciência de que as suas perspectivas e opiniões sobre a história e as culturas dos povos “subordinados” são contestáveis (e contestadas) por esses mesmos povos, os quais eram anteriormente simplesmente incorporados, com as suas culturas, terras e história, nos grandes impérios ocidentais. Pratt (1992) afirma que os ocidentais estão habituados a pensar nos projetos românticos de liberdade, individualismo e liberalismo como emanando exclusivamente da Europa para a periferia colonial, mas muito menos acostumados a pensar em emanar das zonas de contato de volta à Europa. Assim, um dos argumentos contra a descolonização era que os africanos, os asiáticos e os oceânicos não estariam preparados para se governar sozinhos. A este propósito Gellner (1998) afirma que estes povos colonizados estavam tão pouco preparados como os polacos, os ingleses ou todos os outros, e que nenhuma nação está, afinal de contas, preparada para se governar. O autor acrescenta ainda que, no geral, as nações que se governam a si próprias se combatem mutuamente, oprimem as suas próprias minorias e impedem a livre expressão da cultura das mesmas. Além disso, numa porção muito significativa de casos, as nações só se governam no sentido em que não são governadas por membros de uma outra nação, o que não as salva de ditadores surgidos no seio da sua própria gente, com resultados tantas vezes desastrosos. Esta perspectiva é semelhante à de Said (1994), que afirma que em todas as (ex) colónias onde os colonizadores, senhores incontestados, foram finalmente expulsos, os nativos triunfantes cedo descobriram que afinal precisavam do Ocidente e que a ideia de *independência total* era afinal uma ficção nacionalista projetada principalmente pela “burguesia nacionalista”, a qual governava os novos países com uma

⁸⁴ Esta assimilação consistia na absorção das culturas minoritárias pela cultura maioritária, o que implicava que, pelo menos em público, as minorias abandonam as suas identidades étnicas próprias, o que, normalmente, inclui as suas línguas.

tiranía insensível e exploradora, remíniscente da dos *mestres* que partiram, e, em alguns casos bastante mais tirânica e opressiva do que esta.

Para Habermas (2004) é fundamental não confundir a nação dos cidadãos com uma comunidade pré-política de destino marcada por uma origem, uma língua e uma história comuns, já que tal confusão ignora o caráter voluntarista de uma nação cívica, na qual a identidade coletiva não existe independentemente do processo democrático que a faz surgir, nem antes dele. Embora exista, na opinião de Said (1994), um núcleo subjetivo irredutível da experiência humana, essa experiência também é histórica e secular, passível de análise e interpretação. Não se esgota em teorias totalizantes, não é marcada ou limitada por linhas doutrinárias ou nacionais e não se confina de forma absoluta a construtos analíticos. O problema das teorias de essencialismo e de exclusividade, das barreiras, fronteiras ou partidos é que estes, segundo Said, dão origem a polarizações que servem mais para absolver e perdoar a ignorância e a demagogia do que para permitir a progressão do conhecimento.

Para Said (1994) a preocupação ideológica com a identidade está compreensivelmente interligada com os interesses e agendas de vários grupos, nem todos minoritários ou oprimidos, que desejam estabelecer prioridades que reflitam esses mesmos interesses. Assim, a legitimação democrática em sociedades complexas surge a partir do jogo conjunto dos processos consultivos e decisórios institucionalizados e da formação de opinião através de informações difundidas pelos meios de comunicação social nas arenas da comunicação pública.

Timor-Leste, como Estado independente, e apesar dos seus quase 20 anos de idade, é ainda pouco mais do que um neófito, está a dar os primeiros passos, a adaptar às novas circunstâncias um nacionalismo de um quarto de século e a procurar cumprir o objetivo permanente de se autodeterminar. Depois do resultado da consulta popular em Agosto de 1999, as eleições para a Assembleia Constituinte, em Agosto de 2001 e as eleições presidenciais em Março de 2002 são sinais de vitalidade que permitem interpretar os índices de participação política como uma vontade de construir um futuro em comum (Mendes, 2005). É um novo Estado que pretende inserir-se no mundo, nos *grandes espaços*, formulando e conduzindo uma política externa que se pretende proveitosa para si e para os seus aliados. Este novo Estado, fundado na sequência de um longo processo de resistência que alimentou um projeto nacional defendendo o direito à autodeterminação e ainda de um período transitório (o chamado *nation-building*), conduzido pelas Nações Unidas, com o contributo da comunidade internacional, feitos de esforços coletivos mas também individuais dos múltiplos atores das relações internacionais, começou a ser posto à prova a partir do dia da independência, 20 de Maio de 2002.

Para Seixas (2016), os países em situação pós-colonial tendem a prestar pouca atenção (e mesmo a ocultar) a cultura, fator central no seu processo de transição e estabilização. Tal deve-se, grandemente, no entender deste autor, a três fatores: a obsessão da economia, o medo da cultura e o fantasma colonial. Já que o próprio termo *tradição* é, para Peixoto (2009) fortemente associado à ideia de passado, a associação persistente do conceito de cultura com a noção de tradição marca a forma como a cultura é entendida como algo existente, um conjunto de ideias, crenças, práticas e instituições que passam de geração em geração. Nesta

aceção, o conceito antropológico de cultura tem como pressuposto a existência de uma oposição entre *tradição* e *modernidade*. O medo da cultura (nas tradições locais) implica que o Estado teme que a focalização na cultura seja mais uma forma de dividir do que unir em torno da construção da Nação. A cultura acaba por se tornar, ao mesmo tempo, um fator oculto e extremamente central nos países em situação pós-colonial e em transição democrática, pelo que abordar a questão cultural é um risco mas também uma obrigação que evidencia o desejo de ultrapassagem de colonização mental.

Já na perspectiva de Said (1994) a cultura é um conceito que inclui um elemento de refinamento, de elevação, um reservatório daquilo que de melhor se produz, conhece e pensa em cada sociedade. Contudo, com o passar do tempo, a cultura passa, muitas vezes de forma agressiva, a ser associada à Nação ou ao Estado, o que contribui para a diferenciação entre "nós" e os "outros", o que, na perspectiva de Said (1994) implica quase sempre algum grau de xenofobia. Said (1994) afirma que as culturas são estruturas artificiais baseadas em autoridade e participação que se mostram benevolentes para com aquilo que incluem, incorporam e validam, mas muito menos benevolentes com aquilo que excluem e rebaixam, independentemente dos motivos. Esta pouca benevolência em relação ao "outro" é transversal a todas as culturas humanas. Assim, a cultura é uma espécie de "teatro" onde várias causas políticas e ideológicas se expõem e se enfrentam, uma combativa fonte de identidade, por vezes um verdadeiro campo de batalha onde as causas se confrontam, facto, na opinião de Said, verificável pelos constantes retornos dos povos à cultura e à tradição anteriores, iniciais, conservadoras ou percebidas como autóctones. Estes retornos são por vezes acompanhados por códigos rigorosos de comportamento intelectual e moral, os quais se opõem à permissividade associada a filosofias liberais como multiculturalismo ou o hibridismo. No antigo mundo colonizado não era incomum que estes retornos produzissem alguns tipos de fundamentalismo religioso e nacionalista, e o mesmo sucede ainda nos nossos dias.

Todos os países anteriormente colonizados possuem, ou possuíram em tempos, culturas nativas de algum tipo, e Timor não é excepção. Estas vêm desde "widespread indigenous literary cultures of India and Pakistan, through the extensive and highly developed oral cultures of Black sub-Saharan Africa, to the Aboriginal cultures of Australia, New Zealand, and Canada" (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2002, p.115). Mesmo nas Índias Orientais, "where the Caribs and Arawaks were almost completely annihilated by colonial settlement, but still remain as a ghostly trace on the consciousness of the modern Creolized inhabitants" (Ashcroft *et al.* 2002, p.115), o desenvolvimento criativo das sociedades pós-coloniais é normalmente determinado pela influência da cultura pré-colonial dessa sociedade e do quão ativa esta se encontra no momento da retirada do colonizador. Efetivamente, segundo Said (1994), uma das primeiras tarefas da cultura da resistência é a de recuperar, renomear e voltar a habitar o território previamente ocupado, o que em Timor-Leste sucedeu em vários locais, por exemplo em Baucau, a segunda maior cidade do país, cujo nome durante o período da ditadura portuguesa era o mesmo do ditador, ou seja, Vila Salazar. Para além destes esboços nacionalistas da identidade descolonizada, existe aquilo que Said define como "um redesenho quase mágico, quase alquímico" da língua nativa.

Para Gellner (1998), a cultura, com a sua riqueza de matizes bem diferenciados, é usada para definir, para tornar visíveis e reforçar os estatutos conferidos a uma sociedade de tipo agrário. As suas diferenças subtis distinguem as posições sociais e contribuem para as tornar perfeitamente interiorizadas e eliminar as fricções, tornando-as altamente notórias. Nem as classes nem as nações existem como mobiliário permanente da história, e a sociedade agrária é dotada de uma estratificação complexa e de grande diversidade cultural, mas nenhuma das duas dá origem a agrupamentos importantes e decisivos. Com o industrialismo, ocorre durante algum tempo a polarização económica, mas a estandardização cultural ocorre durante muito mais tempo. Quando ambos os fatores convergem, transformam decisivamente o mapa. De acordo com Gellner (1998), as pessoas podem ligar-se de um modo eficaz com base na sacralização de relações e lealdades concretas⁸⁵, específicas e nada anónimas, que não conseguem estender-se até aos limites da cultura local ou penetrar nela.

No passado, era a estrutura social e não a cultura o que mantinha a sociedade coesa, mas hoje isso mudou, já que esta cultura partilhada não cria vínculos de grande amplitude nem define fronteiras políticas, tornando-se extremamente importante o surgimento de uma *alta cultura comum*, ou seja, uma cultura cujos membros foram ensinados por um sistema educacional a formular e a compreender mensagens livres de contexto, idealmente formuladas num idioma comum. A expressão *Alta Cultura* é evidentemente usada num sentido sociológico e não de valor, significando uma cultura estandardizada, transmitida por educadores profissionais em conformidade com normas bastante rígidas e codificadas, e com a ajuda da literacia, em oposição a uma “Baixa Cultura”, transmitida sem educação formal no decurso de outras atividades da existência, geralmente não especializadas. Esta alta cultura deixa de ser privilégio de um estrato limitado composto por clérigos ou juristas e torna-se o pressuposto de toda a participação social, da cidadania moral. Contudo, o mesmo autor afirma que o esmorecimento do nacionalismo é inevitável e que quanto maior o nível de industrialização, menor o nível de nacionalismo. O moderno mundo industrial é um mundo em que, pela primeira vez na história humana, a alta cultura letrada ou transmitida pela educação já não é privilégio e monopólio de minorias, tornando-se um bem geral da esmagadora maioria da população.

O cidadão da sociedade moderna deve as suas habilitações para o emprego, a sua participação cultural, a sua cidadania moral, a sua capacidade de lidar com a omnipresente burocracia, não a capacidades ganhas ao colo da sua mãe ou no adro da aldeia, ou sequer do seu mestre na aprendizagem oficial, e sim a capacidades que só se podem adquirir através de um sistema educativo geral, exaustivo, a operar dentro de um meio linguístico estandardizado, transmitindo informação contida em manuais e não no contexto cultural, e que depende da capacidade bem distribuída de receber, compreender e transmitir mensagens a interlocutores anónimos, às quais reage independentemente do contexto. Para Gellner (1998), sem essas habilitações qualquer membro de uma sociedade moderna fica indefeso, vendo-se remetido às camadas inferiores da sociedade. As pessoas com que os seres humanos modernos interatuam

⁸⁵ No caso da Irlanda, por exemplo, (curiosamente, um dos países com maior número de imigrantes timorenses), sem uma diferenciação religiosa sacralizada não há verdadeira fronteira cultural, ainda que não se possa generalizar esta situação ao mundo inteiro.

não pertencem a um grupo restrito de conterrâneos da mesma aldeia, perfeitamente conhecidos, mas sim de um número extraordinariamente maior de semelhantes de uma anónima sociedade de massas que comunica por meio de uma alta cultura abstrata e letrada. Como consequência, o investimento ou bem de longe mais importante do ser humano moderno é o seu acesso a essa alta cultura letrada comum.

A literatura, uma das formas de alta cultura, é, segundo Ashcroft *et al.* (2002) uma das melhores formas de perceber o modo como as novas percepções se expressam, e é através da escrita e de outras artes, como a pintura, a escultura, a música e a dança, que as realidades quotidianas vivenciadas pelos povos colonizados foram mais poderosamente codificadas e se tornaram tão profundamente influentes. Daqui se depreende que muito do que se aplica a ex-colónias britânicas se pode aplicar a ex-colónias francesas, espanholas, holandesas ou, neste caso específico, portuguesas. No panorama mundial, Timor não é exceção. Mas como se viveu (e vive) o pós-colonialismo em Timor-Leste? Uma diferença entre este país e muitos outros está no número de culturas reunidas sob a sua bandeira, cada uma com a sua língua, tradições e importância relativamente às restantes (quer pelo número de pessoas que a compõe, quer pela área geográfica que abrange). Outra diferença é que Timor-Leste foi, para todos os efeitos, colonizado duas vezes, a primeira por europeus, a segunda por asiáticos.

Para Gellner (1998), se a região considerada “atrasada” esteve incorporada num império colonial ou territorialmente contínuo, as elites locais percebem a vantagem de instaurar uma unidade separada, dentro da qual possuirão o monopólio do acesso aos cargos políticos e outros cargos superiores, em vez de terem que competir, numa unidade maior, com rivais favorecidos por uma tradição educacional mais consolidada. Segundo todos estes pressupostos, a instauração de uma unidade política separada ligada ao seu próprio sistema de educação standardizado, e portanto ao seu próprio simbolismo e imagens culturais, é atraente e será tentada logo que as circunstâncias sejam favoráveis. Gellner (1998) afirma que uma cultura comum tende a tornar as pessoas nacionalistas: a coerência da sua cultura com a das burocracias políticas, económicas e educativas que as rodeiam torna-se o facto mais importante das suas vidas, que as força a ocupar-se dessa coerência, de a conseguir e de a proteger, o que as torna nacionalistas. A sua principal preocupação política deve consistir em serem membros de uma unidade política que se identifique com a sua linguagem e garanta a sua perpetuação, utilização e defesa. Segundo Gellner é isso o nacionalismo.

Existem, contudo, segundo Teixeira (2016), algumas correntes nacionalistas que querem fazer da língua uma batalha, rejeitando a herança colonial em vez de a subverter, e recorrendo, para isso, aos mais variados argumentos, verdadeiros ou falsos. Por exemplo, relativamente às avaliações dos académicos indianos em relação à prática da escrita do inglês na Índia, Souza (2009), afirma que o escritor em inglês surge como uma figura que é tratada com condescendência ou erradamente elogiada pelo Ocidente, mas mal-amada por escritores e críticos na Índia. Estes escritores são vistos como alienados, *snobs*, e os seus motivos para escrever são considerados suspeitos. O seu trabalho é considerado irrelevante, tal como o seu público, e o seu sucesso, quando o conseguem obter, é referido como um obstáculo no caminho do reconhecimento devido a escritores que escrevem em línguas indianas. Num outro exemplo, Bagno (2012), afirma na sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*

que o português do Brasil deriva apenas do galego e não do português de Portugal, enfatizando que *o galaico - português é uma ficção*. A gritante falta de lógica desta afirmação remete para uma óbvia vontade de promover um revisionismo histórico, talvez resultante de um receio de submissão a um país hoje considerado economicamente inferior. E no entanto os portugueses que em 1500 chegaram ao Brasil partiram não da Galiza mas de um Portugal independente e possuidor da sua própria língua, efetivamente descendente do galego antigo, mas já bem distinta após anos de evolução paralela.

As civilizações pré-industriais complexas, ou, em termos marxistas, as sociedades feudal, escravagista e asiática, são, de acordo com Gellner, dotadas de uma divisão do trabalho muito complexa, acompanhada, e de certo modo confirmada ou até consagrada, por uma grande diversidade cultural, na qual é habitual a abundância de variedades linguísticas, etnográficas, gastronómicas, rituais ou doutrinárias. Estes povos exprimem e reconhecem a sua identidade com base nas características idiossincráticas da sua situação social, com o ser humano a não ser apenas aquilo que come, mas também o que diz, veste, dança, com quem come, conversa, casa, entre outros fatores.

A diferenciação cultural constitui uma espécie de exteriorização ou manifestação visível de diversos níveis e papéis estáveis, diminuindo portanto a ambiguidade e a fricção. Os sistemas de escalões e papéis são confirmados e fortalecidos pelos matizes culturais. Diferenças no falar, no vestir, nos modos, na aparência, são indicadores dos direitos e deveres de quem os possui. Na opinião de Moreira (1996), e de um modo geral, a etnicidade é o modo de ser de alguém quando se comparar com os modos de ser do *outro*. A etnicidade pode ser descrita, em termos históricos, como um processo contínuo de referências do *eu* cultural e do grupo étnico com outros *eu* culturais integrados em sociedades e formas étnicas distintas. As relações interétnicas podem, naturalmente, ser amistosas ou hostis, de acordo com os tipos de aliança ou repulsão que ao longo dos tempos se tenham manifestado nos grupos étnicos, ou seja, de acordo com o tipo de relações interétnicas, surgem conceitos como agressão, resistência, dominação, subordinação, autonomia ou dependência, expressos nas afirmações de identidade dos indivíduos quando se comparam com os outros.

Para Gellner (1998), termos como “eticidade” ou “nacionalismo” são simplesmente os nomes das situações dominantes quando as fronteiras convergem e se sobrepõem, de tal modo que as fronteiras das conversas, da comensalidade agradável ou dos passados partilhados sejam as mesmas, e quando a comunidade de pessoas delimitada por estas fronteiras é dotada de uma etnonímia e inundada de poderosos sentimentos. A etnicidade torna-se, então, “política”, dando origem a um “nacionalismo” quando o grupo “étnico” definido por estas fronteiras culturais sobrepostas não está apenas agudamente consciente da sua própria existência como também imbuído da convicção de que a fronteira étnica tem que ser igualmente política. O requisito é que a fronteira da etnicidade seja também a fronteira de uma unidade política e, sobretudo, que os governantes dessa unidade caibam na mesma etnicidade dos governados. Claro que os estrangeiros, os *malae*, no caso de Timor-Leste, não são bem-vindos a essa unidade política, pelo menos quando são muitos, e são particularmente mal recebidos como *governantes*.

A “etnicidade” consiste, assim, em diferenças culturais sobrepostas, mutuamente reforçadas, que levam os seus possuidores a identificar-se com a sua cultura e a opor-se aos portadores de outras culturas rivais. A norma cultural integra expectativas, requisitos e regras que impõem obrigações aos seus membros.

O termo pós-colonialismo utiliza-se normalmente para designar a rutura da governação e domínio de países colonizados por países colonizadores. Esta rutura pode processar-se de múltiplas formas e trazer consequências tanto para uns como para outros:

The semantic basis of the term ‘postcolonial’ might seem to suggest a concern only with the national culture after the departure of the imperial power. It has occasionally been employed in some earlier work in the area to distinguish between the periods before and after independence (‘colonial period’ and ‘post-colonial period’), for example, in constructing national literary histories, or in suggesting comparative studies between stages in those histories. (Ashcroft *et al.*, 2002, pp.1-2)

Não é, no entanto, um termo isento de controvérsia. Para Peixoto (2009) o prefixo *pós-* sugere a sensação de viver num tempo de interstícios. O capitalismo global ou a dominação económico-política dificilmente permitem assinalar um *pós*, no sentido de posterior, a uma relação colonial, instaurando em vez disso uma relação *neocolonial* no mundo “pós-colonial”. Para este autor, o campo de estudos pós-coloniais é heterogéneo, desordenado, lugar de múltiplas intersecções e de rupturas, de *desterritorialização* e *reterritorialização*. Pós-colonial implica, portanto, uma ligação com a experiência do colonialismo e os seus efeitos passados e presentes, tanto ao nível das sociedades ex-coloniais como ao nível dos desenvolvimentos globais mais gerais, pensados como os efeitos depois do Império. Este termo reporta quer às condições sob o imperialismo e o colonialismo quer às condições posteriores ao *fim do colonialismo*. A condição determinante das culturas pós-coloniais é o fenómeno histórico do colonialismo europeu, as suas condições materiais de domínio, a questão ideológica e as suas formas de representação e práticas discursivas. Pós-colonialismo pode entender-se, então, como um projeto que quase propõe corrigir os desequilíbrios do mundo a partir da crítica do colonialismo no segundo pós-guerra, do enfraquecimento da capacidade ocidental de representar outras sociedades, da rejeição dos seus modos institucionalizados de construir o mundo reforçados por um processo de teorização sobre os limites da própria representação.

Peixoto (2009) acrescenta que a pós-colonialidade representa uma resposta a uma necessidade genuína, a necessidade de ultrapassar a crise nos modos de compreender, produzida pela incapacidade e/ou inadaptação das velhas categorias e conceptualizações, tais como progresso linear, modernização, nacionalismo, terceiro mundo e estado-nação. Pós-colonial refere, por um lado, a nova formação do estado-nação após a descolonização política e a independência nacional de um Estado tido por institucionalmente livre do controlo estrangeiro e, por outro, o facto de após a descolonização formal continuarem a existir novas formas de dominação estrangeira a nível político, económico e cultural, que podemos

designar como *neocolonialismo*⁸⁶. Ashcroft *et al.* (2002) afirmam, inclusivamente que o termo "pós-colonial" é efetivamente o mais contencioso de todos os que propuseram abordar no seu livro *The Empire Writes Back*, e que o utilizam para se referir a toda a cultura afetada pelo processo imperial desde o momento da colonização até os dias atuais. A esse propósito, estes autores afirmam que a sua definição tem sido contestada por aqueles que acreditam que é necessário limitar o termo, selecionando apenas certos períodos como genuinamente pós-coloniais, referindo-se habitualmente ao período pós-independência, sugerindo que alguns grupos de povos afetados pelo processo de colonização não são pós-coloniais, como por exemplo os colonos, ou sugerindo que algumas sociedades ainda não são pós-coloniais, não se encontrando livres das atitudes de colonização, como no caso dos povos indígenas nas sociedades de colonos.

Ashcroft *et al.* (2002) sugerem também uma outra questão: se é possível *colonizar* a cultura de outro país, existirão vantagens ou será, sequer, de todo possível realizar o processo inverso e *descolonizar* a cultura de um povo? Estes autores afirmam que alguns dos debates mais vigorosos nas sociedades pós-coloniais se concentram exatamente naquilo que esta *descolonização* implica e de que forma deve ser alcançada, referindo também que alguns críticos enfatizam a necessidade de recuperar as línguas e culturas pré-coloniais. Para Peixoto (2009), as línguas e a construção de identidades complexas, enquanto processos de identificação em curso que se manifestam em múltiplas configurações e representações, constituem fenómenos centrais indissociáveis que marcam as dinâmicas sociopolíticas em contextos de pós-colonialidade. A consciência da identidade surge do confronto entre a diferença e a alteridade, no seio do qual inúmeros autores situam a noção de identidade como marcada pela ambiguidade, a ambivalência e a polissemia.

Para os críticos mais vigorosos, a colonização é apenas uma característica histórica passageira que pode ser inteiramente abandonada quando é alcançada a plena independência da cultura e da organização política do país. Outros ainda têm argumentado que “not only is this impossible but cultural syncreticity is a valuable as well as an inescapable and characteristic feature of all post-colonial societies and indeed is the source of their peculiar strength” (Ashcroft *et al.*, 2002, p.29). De acordo com Ashcroft *et al.* (2002), mais de três quartos da população mundial atual teve a sua vida moldada pela experiência do colonialismo, o que é um facto incontestável, pelo que também é fácil compreender quão importante foi toda esta experiência nas esferas económica e política, sendo a sua influência geral sobre os *perceptual frameworks* (quadros perceptivos) dos povos contemporâneos bastante menos evidente.

Segundo Said (1994) em 1914 a Europa detinha o controlo sobre aproximadamente 85% da superfície da Terra, entre colónias, protetorados, dependências, domínios e/ou *commonwealths*. Assim, muito do que se refere ao domínio britânico é relevante e tem pontos de contacto com outros países colonizadores europeus tais como França, Espanha ou Portugal.

⁸⁶ Na opinião de Rodríguez-Rial (2004), o *neocolonialismo* e a expansão mundial de um capitalismo planetário provocaram um progressivo empobrecimento dos recursos naturais dos países periféricos, o que alterou gravemente não apenas o nicho ecológico e económico de muitas povoações do chamado Terceiro Mundo, mas também destruiu o seu nicho social, ideológico e ético e forçou estas povoações a emigrar para as metrópoles ricas do Norte.

É verdade, como afirma Silva e Bernardo (2000), que Timor foi uma terra esquecida, abandonada e martirizada, e que a maior parte dos males a que foi sujeita provieram de fora das suas fronteiras. Como afirma Armstrong (2009), a modernização dos países colonizados não foi acompanhada pela independência e inovação mas pela subjugação colonial, pela dependência e pela imitação, introduzindo-se os ingredientes errados na “receita” da modernidade. Outros países, como o Japão, que nunca foi colonizado, conseguiram criar a sua própria versão da modernidade com sucesso. No entanto, estudiosos como Kenneth Galbraith (2001), abordando o problema da pobreza no mundo no seu livro *the nature of mass poverty*, coloca uma série de questões que podem ser consideradas embaraçosas para aqueles que pretendem simplificar demasiado a questão do colonialismo, atribuindo-lhe todas as culpas pelos males que afligem os povos colonizados. Galbraith⁸⁷ pergunta, por exemplo, porque é que uma tradição de séculos de independência pouco fez pela Etiópia e não fez muito pela Tailândia. Questiona ainda se a Índia, o Paquistão ou o Bangladesh seriam hoje regiões mais desenvolvidas se os ingleses nunca lá estivessem estado, ou a Indonésia se os holandeses nunca a tivessem dominado, ou ainda a África do Norte, se nunca lá tivesse havido franceses. Barata (1998) também parece adotar esta perspetiva, salientando que Marx, apesar de ter sido um grande revolucionário, acreditava firmemente que os ingleses eram uma força positiva e progressiva na Índia. Efetivamente, “[u]m dos argumentos da Indonésia para justificar a sua intervenção em Timor Oriental consistia na luta contra o colonialismo. A Indonésia tinha criticado Portugal por várias vezes, mas a sua atitude não deixava de ser ambígua” (Dover & Durand, 2016, p.329).

Estas não são questões inocentes. A história de Timor, como vimos acima, não é tão linear como a de outras ex-colónias. Uma série de circunstâncias históricas fizeram com que a definição do período colonial e pós-colonial seja mais complicada. Assim, em primeiro lugar, é necessário decidir qual o período a que nos referimos: será 1975, aquando da proclamação unilateral da independência do país, após o 25 de Abril, a revolução portuguesa e a entrega das colónias aos povos autóctones? Em princípio sim, esta deveria ser a data do início do pós-colonialismo timorense, mas, infelizmente, tal não se concretizou. O novo país não conseguiu assegurar essa sua nova independência, esbarrando na ocupação indonésia, que, poderemos argumentar, mais não foi do que uma nova colonização, ainda que mascarada de integração, já que as elites que governavam eram, maioritariamente, indonésias e não timorenses. A esse respeito Mendes (2005) afirma que considerar como colonização a ação da Indonésia relativamente a Timor parece ser, de um ponto de vista conceptual, pacífico: com efeito, não foi só a dominação política e militar ou a tentativa de “javanização” cultural, como também a tentativa de instalar colonos com origens diversas, que ocupavam os cargos mais elevados da administração. A grande maioria dos cargos de chefia na função pública era oferecida aos indonésios, enquanto que os empregos mais mal remunerados eram habitualmente ocupados por timorenses. Nestas circunstâncias, o sentimento de marginalização e de insatisfação cresceu, à medida que a tão publicitada melhoria das condições materiais se revelava menos importante.

⁸⁷ John Kenneth Galbraith foi professor Emérito na Universidade de Harvard, Massachussetts, e antigo presidente da American Academy of Arts and Letters.

A dominação portuguesa, por necessidade e por estratégia, baseou-se na manutenção das divisões e estruturas tradicionais e de uma integração no complexo sistema de alianças e de oposições complementares, associada à cooptação das elites e assimilados. Mendes (2005) refere que o colonialismo português podia ser caracterizado como benigno e negligente e que a cultura timorense era, em muitos aspetos, o produto da sua interação histórica com a política colonial portuguesa: “Over the past three centuries Portuguese administration and economic policies have interacted with and influenced the indigenous cultures of East Timor, generating a distinctive situation which contrasts markedly even with that of the western half of the Island” (Mendes, 2005, p.168). A presença colonial portuguesa, não se sabe se pelo desinteresse se pela falta de cuidado ou por manifesta incapacidade, não introduziu alterações muito profundas na ilha, nos seus equilíbrios sociais e nos costumes do seu povo. Geoffrey Hull, linguista, etnólogo e historiador australiano, por exemplo, classifica a atitude portuguesa de *minimalista* e *laissez-faire*. Por outro lado, o domínio indonésio, partindo de pressupostos que, se verificados por observadores independentes, não seriam aceites, e na sua necessidade de assegurar a mudança da estrutura administrativa, trouxe alterações profundas à configuração política e social do território. O regime de Jakarta procurava, ainda que à força, integrar Timor-Leste na própria ideologia nacionalista indonésia, apelando à *bhinneka tunggal ika* (unidade na diversidade) e propagandeando o seu programa de desenvolvimento.

Quanto a 1999, já após o Referendo, esta parece ser uma data mais lógica que a anterior para nos referirmos ao período pós-colonial. O povo pronunciou-se, a maioria optou pela independência e os indonésios retiraram-se do território (não sem antes destruírem tudo aquilo que lhes fosse possível destruir). Mas levaram com eles uma grande parte da população, em deslocações forçadas, deixando boa parte do território quase despovoado e destruído. Não havendo condições de auto-governação dos timorenses o governo foi entregue à ONU. Timor-Leste existia, de certa forma, já como país, mas era, uma vez mais, governado por estrangeiros.

Finalmente, em 2002 foi atingida a independência total do país e portanto, sem dúvida que a partir dessa data nos encontramos no período pós-colonial. Mas, passado tantos anos após o fim do domínio português, e após a forte influência indonésia que se lhe seguiu, é evidente que o pós-colonialismo de Timor será sempre muito diferente do das outras colónias. E existem defensores de cada uma das três datas como a de fim do poder colonial no país. Apesar de fazer parte do grande império colonial⁸⁸ português, o peso da “mão” de Portugal em Timor não se fez sentir tanto (quer para o bem quer para o mal) como noutras ex-colónias portuguesas. Em primeiro lugar, naturalmente, pelo fator *distância*. A esse respeito, Duarte afirmava, em 1944, que “éste factor, o da distância, trazia pois como consequência, o pouco interesse pela colónia, que era conhecida pouco e mal das instâncias oficiais, e desconhecida quasi em absoluto das entidades que se dedicavam a actividades coloniais”. Timor-Leste era, para os portugueses de então “uma pequena ilha perdida nos confins das Índias Orientais, apenas conhecida pelo precioso mas escasso comércio do sândalo, pouca atenção podia

⁸⁸ O próprio conceito de “império”, segundo Peixoto (2009), faz parte da tradição inventiva europeia, de âmbito educacional, eclesiástico, militar, regimental e administrativo, de modelos de autoridade, de subserviência e de comportamento “moderno”, com a finalidade de domínio e controlo.

merecer ao país que possuía tantos e tão valiosos trofeus, como a Costa da Guiné, a Índia, e o Brasil” (Duarte, 1944, p.24). Era um local onde “[em 1944] apesar da rapidez das comunicações, uma viagem normal para aquela nossa colónia da Insulíndia demora quarenta e cinco dias, enquanto que para a Guiné se faz em oito, e para Angola em vinte” o que fazia com que “a colocação ali de qualquer funcionário fosse considerada como o pior castigo que se lhe podia aplicar”. Acrescenta ainda este autor que “Timor, a odiada, a desprezada, era a última colónia a atrair a atenção dos portugueses. Ela era, para nós, o que tantas outras representavam para países colonizadores de maiores recursos: uma ameaça para degredados e maus funcionários” (Duarte, 1944, p.25). Curiosamente, esta perspetiva não é muito diferente da que se verificara alguns anos antes na então colónia britânica mais a Sul, a Austrália, que no livro *Great Expectations* de Charles Dickens (1861) surgia como uma colónia penal projetada para a reabilitação mas não o repatriamento dos criminosos ingleses para aí transportados. Este é um facto que possui certas semelhanças com o que sucedeu em Timor-Leste, sobretudo pela distância da metrópole, embora a uma escala bastante diferente.

Naturalmente, o “esforço desenvolvido em Timor durante séculos, até ao ano de 1929, não pode hombrar com o constatado em qualquer das nossas outras colónias” (Duarte, 1944, p.23). E era sempre preferível manter boas relações quer com os indígenas quer com os povos vizinhos, já que “as guerras em Timor (j) exigiam um enorme dispêndio de energia e a adopção de precauções especiais” (Duarte, 1944, p.61). Para esta ideia contribuía também o facto de que, para além das imensas dificuldades de todo o tipo enfrentadas pelos colonizadores, existiu sempre, como refere Said (1994), uma enorme disparidade entre o pequeno número de europeus a uma enorme distância de casa e o muito maior número de nativos no seu território de origem, o que implicava tremendos riscos no processo de colonização.

Este interessante relato, datado da época da Segunda Guerra Mundial, é bastante esclarecedor. Os portugueses em geral (mas sobretudo os funcionários públicos e os militares) temiam a ideia de Timor e da sua deslocação para tal território. Local remoto, de acessos difíceis e demorados, era o mais longe que se poderia estar de Portugal, mantendo-se, ainda assim, na *Pátria* pluricontinental tão querida de Salazar e do regime ditatorial de então. De acordo com Marcos (1995), já no tempo da monarquia portuguesa havia militares que propunham a troca do Timor Português e da Guiné por outras possessões de outras potências a fim de racionalizar e facilitar a gestão do então “Império Colonial”.

Não era, ainda assim, a colónia mais perigosa para um português continental. Antes de 1974, por exemplo, e ao contrário de outras colónias portuguesas de então, não se conheciam em Timor movimentos autonomistas. Silva e Bernardo (2000) afirmam mesmo que antes daquela data, [o 25 de Abril] a situação era perfeitamente normal, não havia qualquer movimento pró-independente, nem pró-integração de Timor na Indonésia. Vivia-se numa paz relativamente perfeita e, na generalidade da população, existia um forte *portuguesismo*. Para estes autores, era quase surpreendente o profundo sentimento de lusitanidade do timorense e a sua religiosa devoção a Portugal. Este sentimento explica-se por vários fatores, segundo Thomaz (1994, pp.603-604):

Primeiro, uma tradição histórica de quatro séculos em que a presença portuguesa funcionou quer como elemento aglutinador dos vários povos timorenses quer como poder protector e defensor da identidade étnica, cultural e política de Timor Oriental. A fidelidade a Portugal materializou-se no culto da bandeira, aparentemente identificada, no contexto do totemismo tradicional, ao totem do grupo mais vasto em que os timorenses se sentiam integrados. Em segundo lugar, explica-se pela separação entre o poder económico e o político, pois estando todo o comércio e a nascente indústria nas mãos da comunidade chinesa, o poder português não aparecia como de exploração económica, mas antes, como uma força arbitral, potencialmente morigeradora do poder económico. Em terceiro lugar, deve notar-se a fraca concorrência no mercado do emprego entre a nascente elite cultivada timorense e os metropolitanos, escassos, e em grande parte integrados pelo matrimónio em famílias timorenses.

Em termos gerais, eram poucos os portugueses em Timor, poucos que concorriam com as elites timorenses, e a maioria desses portugueses possuía ligações matrimoniais com as famílias timorenses, normalmente as mais poderosas, o que se refletia num menor receio de opressão, que evitava conflitos (que, como vimos, não eram do interesse dos timorenses e, muito menos, dos portugueses). Segundo Mendes (2005, p.415), mesmo do ponto de vista económico “também Portugal não surgiria, aos olhos dos timorenses, como colonialista explorador, pois que o comércio estava praticamente nas mãos dos chineses⁸⁹”. Outro argumento que sustentava a estabilidade político-social era o facto de “os timorenses não sofrerem a concorrência dos colonos no mercado de emprego, por estes serem escassos no território (81% dos funcionários públicos eram recrutados localmente)”⁹⁰.

Existia ainda um fator de integração, a pertença a Portugal, que implicava, inevitavelmente, a língua portuguesa, ainda que usada quase exclusivamente pelas elites, já que durante um período colonial, a literatura produzida na língua do colonizador é, na opinião de Ashcroft *et al.*, inevitavelmente produzida por uma elite letrada cuja identificação primária é com o poder colonizador. Segundo estes autores, os primeiros textos escritos na nova língua nas ex-colónias são frequentemente produzidos por “representantes” do poder imperial, sobretudo porque uma das características da opressão do colonizador é o controlo sobre a língua. O sistema de educação colonial instala uma versão *standard* da língua metropolitana e marginaliza todas as suas variantes como impuras: “language becomes the medium through which a hierarchical structure of power is perpetuated, and the medium through which conceptions of ‘truth’, ‘order’, and ‘reality’ become established” (Ashcroft *et al.*, 2002, p.7).

⁸⁹ Mesmo hoje em dia, na perspetiva de Albuquerque (2018), os chineses de Timor-Leste dedicam-se, como já o fazem desde tempos imemoriais, à atividade comercial, sendo donos de grande parte dos estabelecimentos comerciais do país. À população Hakka estabelecida na ilha é reconhecida uma identidade cultural própria, diferente tanto dos Hakka como dos timorenses, e falante de uma variedade timorense da língua Hakka. Esta etnia não chegou a influenciar as línguas locais pelo carácter recluso de sua comunidade, que, como noutros locais do mundo, optou por se fechar, manter as suas tradições e evitar o contacto com a população local.

⁹⁰ A este respeito, e numa perspetiva diferente, durante a ocupação indonésia “o racismo dos indonésios das ilhas interiores causava constantemente ressentimento, especialmente porque contrastava muito claramente com a ausência de preconceitos raciais das antigas autoridades portuguesas e com a descontraída cultura mestiça da era colonial” (Cox & Carey, 1995, p.31).

A este propósito, o Tenente-Coronel Costa Jónatas afirmou, numa entrevista em 2000, que antes do 25 de Abril o ensino em Timor era colonialista, elitista e o veículo do aparelho fascista.

Outro nível de produção pós-colonial é o da literatura produzida sob licença imperial por nativos ou proscritos. De acordo com Ashcroft *et al.* (2002), quem a produz demonstra, pelo simples facto de escrever na língua da cultura dominante, que entrou, temporária ou permanentemente, numa classe específica e privilegiada, dotada da língua, da educação e do tempo necessário para produzir tais obras.

Para além da opressão da língua também se supunha, durante o período colonial que a função colonizadora dos diversos povos, “tanto nas suas modalidades de desenvolvimento económico como de aperfeiçoamento intelectual e moral, se exerce principalmente pela intervenção dos elementos europeus”, pelo que a fixação de tais elementos no seio “das populações atrasadas é o melhor incentivo para o seu progresso e integração no movimento civilizador” (Duarte, 1944, p.124); repare-se na referência a populações *atrasadas*, por oposição ao subentendido avanço dos europeus. Continua Duarte (1944) que, pela sua posição geográfica, Timor não podia aspirar a “tornar-se um foco de emigração portuguesa importante; (j) tal desvantagem deverá ser compensada pela estabilização daqueles elementos nacionais que as circunstâncias aqui trouxeram, levando-os a empregarem os seus capitais e as suas faculdades de trabalho na valorização do solo timor” (Duarte, 1944, p.125). A pertença a Portugal, as relações familiares e a língua portuguesa não eram suficientes para abandonar a ideia do “civilizado” *versus* “selvagem”.

Ashcroft *et al.* (2002) afirmam ainda que, normalmente, os textos na língua do colonizador não são usados como base de uma cultura indígena, nem podem ser integrados na cultura que já existe nos países invadidos. Apesar da sua descrição das terras, costumes e línguas, estes textos privilegiam inevitavelmente o centro, enfatizando o “lar” sobre o “nativo”, o “metropolitano” sobre o “provincial” ou “colonial”, e assim por diante. A um nível mais profundo, as suas reivindicações de objetividade servem simplesmente para esconder o discurso imperial dentro do qual são criados. A arte, a filosofia e a literatura contemporâneas, produzida por sociedades pós-coloniais não são meras continuações nem simples adaptações de modelos europeus:

Postcolonial culture is inevitably a hybridized phenomenon involving a dialectical relationship between the ‘grafted’ European cultural systems and an indigenous ontology, with its impulse to create or recreate an independent local identity. Such construction or reconstruction only occurs as a dynamic interaction between European hegemonic systems and ‘peripheral’ subversions of them. It is not possible to return to or to rediscover an absolute pre-colonial cultural purity, nor is it possible to create national or regional formations entirely independent of their historical implication in the European colonial enterprise. (Ashcroft *et al.*, 2002, pp.221-222)

Para Ashcroft *et al.*, o monocentrismo político e cultural dos estados coloniais foi o resultado das tradições filosóficas do mundo europeu e das representações que estas

privilegiavam, pelo que, no mundo pós-colonial, o encontro cultural destrutivo acabará por se transformar na aceitação da diferença e da equidade. Estes autores salientam ainda que a comunidade científica começa finalmente a reconhecer a transculturalidade como base para a estabilidade criativa do mundo pós-colonial, com o potencial de colocar um fim a uma história humana de conquista e aniquilação aparentemente infinita, justificada pelo mito da “pureza” de um grupo.

Em Timor-Leste, local onde não existiu uma forte colonização portuguesa e não tiveram lugar guerras coloniais com Portugal, pelo menos não à escala de outras colónias, sobretudo africanas, o pós-colonialismo culminou, após a independência, na opção pela língua portuguesa, conjuntamente com a língua local, o tétum. Segundo Mendes (2005, p.44) o *projeto nacional* que se quis (e quer) pôr em marcha em Timor-Leste “põe o acento tónico num passado recente de *comunidade de sonhos* (j) contra a dominação de poderes exteriores”, dominação esta que “desemboca na eterna questão da existência de uma identidade real ou de um instável somatório de identidades diferenciadas orientadas na direcção de um móbil comum que se convencionou chamar *identidade nacional*”. O problema, como afirma Bessa (1997), é que “o nacionalismo (j) faz crer a cada pequena comunidade ou minúscula sub-cultura que pode ter um Estado e consequentemente uma nacionalidade com soberania (j) , com pouca atenção às condições reais de viabilidade” (Bessa, 1997, p.35). Mendes (2005) afirma que Timor-Leste acabou por beneficiar de parte das potencialidades da globalização, obtendo resultados anteriormente inimagináveis⁹¹, e que os seus líderes políticos revelaram a sua habilidade em se mover e atuar nos *grandes espaços*. O pós-colonialismo, na opinião de Mendes (2005), tem sido também orientado para a procura de uma globalização discursiva, por forma a esbater a dicotomia centro-periferia e a revelar as sociedades na sua complexa heterogeneidade, na busca de um sentido e de uma identidade.

As ligações com o fenómeno da globalização são observáveis na medida em que as expansões imperiais têm uma dimensão económica crucial e produzem relações e divisões de poder incontornáveis. Em termos de relações internacionais, as debilidades políticas e económicas de Timor e a sua dependência do exterior, sobretudo no que toca à ajuda dos doadores (que ainda financiam alguns setores), bem como o seu posicionamento geopolítico e geoestratégico, “exigem uma definição muito cuidada da sua política externa e o auxílio de uma diplomacia eficaz” (Mendes, 2005, p.401). A existência continuada da Nação de Timor-Leste depende, tal como no tempo da ocupação e da Resistência, de uma atuação do Estado nas relações internacionais que garanta a estabilidade e o bem-estar internos, minimizando riscos futuros de instabilidade ou agressão interna ou externa. Mendes (2005) explicita que em termos de políticas externas, os pilares estratégicos das relações externas de Timor eram (e

⁹¹ Ainda que, na opinião de Wolton (2004), a globalização, sobretudo económica, é um fator positivo para a cultura de massas ligada à democratização e aos *media*, mas não para a cultura associada às identidades territoriais, à história, às línguas, aos conhecimentos práticos, à vida quotidiana, aos estilos e aos ritmos, a qual se encontra numa situação instável, sobretudo nos países mais pequenos.

ção), num plano regional e bilateral, os países do bloco ASEAN⁹², para além da Austrália e da Nova Zelândia. As ligações com Portugal e os demais países de língua portuguesa (CPLP) têm também muita importância. De facto, os dois países dispõem, desde 20 de Maio de 2002, de um conjunto de instrumentos bilaterais que definem as relações económicas, comerciais e de cooperação entre ambos. Num plano mais amplo, teremos a União Europeia⁹³ e os Estados Unidos da América. A Indonésia, inevitavelmente, continuará a ser um parceiro preferencial, tanto pela proximidade geográfica e cultural, como dentro do espírito de reconciliação, pelo que a normalização das relações, vista após a independência como uma urgência, se tem vindo a manifestar nos últimos anos⁹⁴. Para além destes países, Timor não pode também ignorar os dois maiores países do Extremo Oriente, a China, cujos interesses relacionados com exportações e importações de petróleo e derivados têm recentemente sofrido um aumento exponencial, e o Japão, países que têm contribuído bastante para o aumento de infraestruturas em Timor (sobretudo no período imediatamente após a independência). Não é de todo incomum encontrar, por exemplo em escolas primárias, inscrições que revelam que os fundos utilizados na sua construção ou reconstrução tenham vindo da China ou do Japão. Efetivamente a ajuda internacional não se fez esperar, iniciando logo em 1999:

- a) Em *Tóquio* (Dezembro de 1999): foram disponibilizados 523 milhões de USD, afectos ao programa de ajuda humanitária e ao processo de reconstrução do território, gerido pela UNTAET;
- b) *Lisboa* (Junho de 2000): os doadores reconheceram a necessidade vital de acelerar o processo de execução dos projectos e os respectivos desembolsos;
- c) *Bruxelas* (Dezembro de 2000): serviu para ajudar a delinear as orientações políticas que deverão presidir à construção do Estado, bem como para definir o enquadramento da sua viabilidade e autossuficiência;
- d) *Camberra* (Junho 2001) e *Oslo* (Dezembro 2001) e *Díli* (Maio de 2002): os trinta países doadores comprometeram-se a doar 440 milhões de USD, nos três anos subsequentes. (Mendes, 2005, p.216)

⁹² Timor-Leste possui desde 2002 estatuto de país observador, continuando a ser seu objetivo aderir à Associação de Nações do Sudeste Asiático (Association of South-East Asian Nations - ASEAN). Curiosamente, os membros da ASEAN votaram consistentemente contra as Resoluções que pediam a autodeterminação de Timor-Leste.

⁹³ Segundo o *Observador* (observador.pt) de 18 de Julho de 2018, a União Europeia disponibilizou 26 milhões de euros aos Países Africanos de Língua Portuguesa e a Timor-Leste (PALOP-TL) para promover o emprego no setor cultural e a reforma da gestão das finanças públicas. O apoio inclui um programa de 18 milhões de euros para apoiar os PALOP-TL a promover o emprego no setor cultural, centrado no setor das artes performativas (música, dança e teatro). O programa de apoio aos sistemas de gestão das finanças públicas ascende a 8 milhões de euros e visa consolidar as iniciativas das instituições de controlo das finanças públicas e da sociedade civil “para melhorar a responsabilização, eficiência e transparência das finanças públicas nos seis países”.

⁹⁴ De acordo com o governo timorense, o artigo 8º da Constituição “estabelece os princípios da política externa timorense. [...] O objectivo da política externa é estabelecer relações de amizade e cooperação com outros povos, preconizando a solução pacífica dos conflitos, o desarmamento, o estabelecimento de um sistema de segurança colectiva e a criação de uma nova ordem económica internacional para assegurar a paz e justiça internacionais. O mesmo artigo da Constituição também refere a importância de manter relações privilegiadas com os países de língua portuguesa e os laços especiais de amizade e cooperação com os países vizinhos e os países da região” (RDTL, 2011a, p.208).

Conclui Mendes (2005) que o pós-colonialismo encontra no caso de Timor-Leste um vasto campo de estudo que tenderá a desenvolver-se com o passar dos anos, a partir do momento da fundação do Estado, “não só nas relações que venham a ser mantidas com as duas potências colonizadoras e os grandes espaços geo-político-económicos em que estas se inscrevem, como numa avaliação do respetivo impacto e legado que permita uma valorização da consciência das pertenças históricas do povo” (Mendes, 2005, pp.103-104). Neste quadro, inscrevem-se os problemas maiores da governação (administração pública, leis, organização judiciária), da economia, da educação, da língua, da própria religião, que atualmente só podem ser vistos numa ótica conjuntural que é a que resulta da proximidade da transição e da génese das instituições.

O pós-colonialismo poderá vir a ser, segundo Mendes (2005), o observatório ideal para acompanhar as manifestações de uma identidade nacional, “qualquer que seja a evolução registada no rumo político do país e nas oscilações de adesão ao projecto, na comunhão ou na diversidade do destino, na cidadania, na afirmação de um *credo* timorense que ultrapasse localismos, sobrevivência física ou quezílias internas”. Os cinco séculos de relacionamento entre Portugal e Timor, não importa se por elos de compromisso ou consenso, se por fraternidade, se por estrita dominação colonial, introduziram “uma muito curiosa imagem recíproca que se aproxima do mito, tanto do lado timorense relativamente a Portugal, como do lado português para Timor pós-1975” (Mendes, 2005, p.105).

Por fim, importa referir que concordamos com Albuquerque (2018) quando este afirma que, caso os portugueses não alcançassem ou colonizassem Timor, seria certamente a Holanda a dominar a ilha, como o fez na zona Oeste, ou talvez algum país anglófono ou hispano falante, como ocorreu em diversos territórios vizinhos. O colonialismo faria sempre parte de Timor-Leste. Mas foi, efetivamente, Portugal que colonizou este pequeno território nos confins do Pacífico, contribuindo assim para o surgimento de diferenças linguísticas, sociais e religiosas que viriam a definir os timorenses e que abordaremos em seguida.



CAPÍTULO II

SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

2.1 - O *monolinguismo* português versus os *plurilinguismos* espanhol e timorense

As línguas, sem esgotarem o conteúdo das culturas, são uma sua componente fundamental, a parte de engenho que é depositada em cada uma delas sendo suficientemente grande para que a morte de um número considerável seja uma espécie de catástrofe e o que desaparece perde-se do nosso fundo universal de humanidade. (Hagège, 2000, p.175)

O *plurilinguismo* é um conceito que nas últimas décadas se tem popularizado na Europa. Este conceito, que se relaciona com a capacidade de comunicação que deveria, idealmente, ser uma competência de qualquer cidadão europeu, permite, de acordo com o *QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), a construção de “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” bem como que qualquer cidadão consiga “recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p.23).

O próprio Ministério da Educação de Portugal (2010) afirma que a aprendizagem de línguas estrangeiras “é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional”. O mesmo organismo afirma também que, tal como o domínio da língua materna, “a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais”. Finalmente, este Ministério acrescenta que “o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar” (Ministério da Educação de Portugal, 2010). Resumindo, para estas duas entidades o plurilinguismo pode ser encarado como uma importante mais-valia no mundo multicultural em que vivemos.

Tanto o *QECR* como o Ministério da Educação utilizam a expressão “língua estrangeira”, que habitualmente se pode aplicar a qualquer língua não autóctone em determinado território. Na maioria dos casos, no entanto, a opção de muitos cidadãos passa pela língua inglesa, a qual tem sido cada vez mais utilizada por pessoas de todo o mundo. Efetivamente, se devido ao Império Britânico o seu alcance se tornou global, foi após a Segunda Guerra Mundial que o seu uso a nível internacional se tornou mais comum, sobretudo devido à importância de alguns países de língua oficial inglesa como os Estados Unidos da América, cuja relevância a nível económico, científico, cultural e militar se começou então a fazer sentir mais do que nunca.

Contudo, a língua inglesa não é a única língua estrangeira ensinada e aprendida nas escolas de todo o mundo, competindo com outras a nível internacional. Se por um lado o inglês substituiu o francês em muitos países (em Portugal, por exemplo), por outro temos vindo a assistir a um grande crescimento no ensino de línguas como o espanhol ou o português. Assim, podemos afirmar que a aprendizagem de línguas estrangeiras se reveste hoje de uma importância muito maior do que em épocas passadas, mas este facto não implica, contudo, que se menospreze as muitas línguas que, não possuindo a designação de *línguas oficiais* ou *línguas internacionais*, fazem ainda assim parte do dia-a-dia de muitas pessoas e são usadas no seio de inúmeras comunidades, com é o caso de Timor-Leste.

A língua, bem como os seus dialetos, até os mais arcaicos ou esquecidos, são *locus* de mobilização de diversidade. Na opinião de Moreira (1996), os esforços para despertar palavras adormecidas resgatando-as de antigos palimpsestos, exibindo-as recorrendo a grafias arcaicas e apresentá-las aos forasteiros, comprovam a enorme importância atribuída à palavra do grupo como um importante fator de especificidade. A palavra e a gramática servem para a comunicação, mas também condensam e expressam aquilo que é mais importante para a comunidade linguística, gerando uma radical rutura comunicacional com todos os que não a entendem. Para além disto, e de acordo com Teixeira (2016), nem todos os idiomas têm a mesma utilidade, já que o conhecimento da língua usada pelos nossos vizinhos é mais importante do que uma língua conhecida apenas por comunidades distantes. Num mundo em crescente mobilidade é valioso conhecer idiomas partilhados por vastas comunidades, e a partilha de uma língua comum aumenta, segundo este autor, o nível de trocas comerciais entre dois países em aproximadamente 80%.

Segundo Hagège (2000), o número de línguas no mundo teve o seu auge por volta do século XVI, decrescendo constantemente a partir do período dos descobrimentos marítimos e do colonialismo. Este decréscimo foi um pouco mais tardio na América do Norte e na Austrália, mas o ritmo acelerou de tal forma a partir do século XVIII/XIX que acabou por superar até a média internacional. Afirma Hagège que existem atualmente cerca de 5000 línguas no mundo. Desse número, cerca de 600 são faladas por mais de 100 000 locutores, 500 são-no por menos de 100 pessoas e 90% das línguas do planeta são faladas por aproximadamente 5% da população mundial. Em termos linguísticos, um grupo de vinte e dois países destaca-se particularmente pelo elevado número de línguas que aí se falavam no início do século XXI. Entre esses vinte e dois países, nove possuem mais de 200 línguas: a Papua/Nova Guiné, com 850, a Indonésia com 670⁹⁵, a Nigéria com 410, a Índia com 380, os Camarões com 270, o México com 240, a República do Congo com 210 e a Austrália e o Brasil com cerca de 200 cada. Os restantes treze países possuem entre 100 a 160 línguas, e são, em ordem decrescente de línguas vivas, as Filipinas, a Rússia, os E.U.A., a Malásia, a China, o Sudão, a Tanzânia, a Etiópia, o Chade, o Vanuatu, a República Centro-Africana, a Birmânia e o Nepal. Naturalmente, muitas das línguas da maioria destes países estão seriamente ameaçadas, correndo sérios riscos de extinção e podendo algumas estar já até

⁹⁵ “Das cerca de 670 línguas da Indonésia, [nas quais Hagège inclui as timorenses, por o estudo se ter realizado antes da independência] apesar de bastantes e bons trabalhos realizados por linguistas na época em que esse país era uma colónia holandesa, só menos de 10% são conhecidas de maneira satisfatória” (Hagège, 2000, pp.206-207).

completamente extintas. A relação entre estes dados e Timor-Leste é evidente: Timor-Leste é, de certa forma, um *microcosmos*, pequeno e bem delimitado, onde podemos encontrar uma grande *variedade* linguística, mas não uma verdadeira *equidade* linguística, sendo como que um *espelho* do mundo atual.

Uma vez que a presente tese se insere no âmbito de um doutoramento numa universidade espanhola, mais especificamente a Universidade de Santiago de Compostela, situada na Comunidade Autónoma da Galiza, tornou-se claro para nós que não poderíamos ignorar os contextos sociolinguísticos, semelhantes por um lado, diversos por outro, que unem e separam as realidades portuguesa, espanhola e timorense. Ao contrário do que sucede em Portugal (um Estado essencialmente *monolingue*, como afirmámos antes), existem, como sabemos, diferentes línguas oficiais em Espanha: o castelhano, o galego, o catalão e o basco, para além de diferentes dialetos e variações regionais. Timor, por seu lado, apresenta um número ainda maior de línguas, que varia segundo os autores e as suas próprias definições de *língua* e *dialeto*, mas cujo número provável se encontra atualmente entre as 15 e as 30. Apesar de toda esta variedade linguística, existe em ambos os países pelo menos uma língua que se destaca das outras, quer em termos de difusão quer da importância que lhe é atribuída, sobretudo ao nível escolar e político. É o caso do tétum-praça e, em certa medida, do português em Timor-Leste e do castelhano em Espanha, línguas que vão ganhando cada vez mais apoio e poder, e acabam por *submeter* as restantes.

A Galiza, após um complexo processo de autonomia, viu finalmente reconhecida a sua própria língua, o galego, com séculos de existência e utilizada pelo povo em todo este território, como língua co-oficial. Esta língua adquiriu, portanto, o estatuto de língua oficial num contexto de um Estado (Espanha) que tem como língua oficial o castelhano, estando as duas plenamente integradas, pelo menos em teoria, no sistema educativo, não apenas como objeto de estudo, em suposta igualdade de distribuição horária, mas também como línguas veiculares noutras disciplinas. Os séculos de submissão ao castelhano, antes forçada e agora de uma forma que poderíamos definir como mais velada, podem, no entanto, em alguns casos, ser responsáveis por insucesso ou mesmo exclusão escolar, o que contribui para o surgimento de termos como “colonialismo interno” na Galiza, bem como nas restantes comunidades autónomas espanholas⁹⁶. Estas similitudes colocam-nos um ónus especial uma vez que nos propomos debater o papel que uma língua colonial deverá ter no sistema educativo de uma antiga colónia, como é o caso em Timor-Leste, no âmbito de um Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação que tem lugar no seio de uma comunidade autónoma que, de certa forma, se debate com questões semelhantes, ainda que em contextos muito diferentes.

A complexidade linguística de Timor, no entanto, supõe um desafio superior ao de qualquer contexto europeu, e precisamente por isso, o desenho duma política educativa inovadora orientada ao plurilinguismo e à interculturalidade num contexto pós-colonial de extrema riqueza linguística pode ensinar-nos muito sobre as próprias políticas educativas

⁹⁶ Ao contrário de Portugal ou de Timor-Leste, a Espanha está politicamente estruturada em Comunidades Autónomas, o que significa que algumas competências políticas são da responsabilidade das Autoridades Regionais. Nestes casos, o Estado estabelece o enquadramento e as condições que são obrigatórias para o país no seu conjunto e as Comunidades Autónomas desenvolvem as respetivas políticas dentro desse contexto, como no caso do Sistema de Educação.

européias e sobre as dificuldades e vantagens de sermos coerentes com os princípios de plurilinguismo e de interculturalidade que são constitutivos e irrenunciáveis no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Neste ponto poderíamos referir também a língua inglesa, língua internacional e das novas tecnologias, cujo domínio se vem fortificando a nível mundial nas últimas décadas, e, portanto, inevitavelmente também em Portugal, em Espanha e em Timor-Leste. No entanto, uma vez que não se trata de uma língua materna (LM) ou oficial de nenhum destes três países, abordá-la-emos num capítulo posterior, e apenas no que concerne a sua presença como mais uma língua presente em Timor-Leste.

Sentimos, também, que no contexto galego, tão sensível às questões sociolinguísticas, no qual realizamos esta nossa tese e no qual as políticas educativas relacionadas com o plurilinguismo têm um impacto que ultrapassa o meramente institucional para constituir debate social, não há dúvida de que a aproximação a um outro contexto, com alguns problemas semelhantes e outros profundamente diferentes, poderá resultar, como é apanágio da perspectiva comparada, numa reflexão que esperamos que seja sugestiva e reveladora da própria realidade. Teixeira (2016) ilustra bem esta questão, afirmando que no caso do espanhol (ou *castelhano*), o peso e a tradição normativa da Real Academia, aliados ao facto de que Espanha sempre foi maior do que qualquer das suas colónias, contribuíram para que, na prática, o pluricentrismo apareça bastante secundarizado nesta língua. Diferente situação se passa com o português, uma vez que a imensidão geográfica e populacional do Brasil (ou Angola, ou Moçambique), quando comparada com a antiga metrópole, e os processos da constituição de países independentes que optaram pelo português como língua oficial, levam a que, atualmente, a questão de qual a norma que se deve impor na comunicação internacional não seja uma questão indiferente.

Segundo estimativas da *Maddison Project Data Base*, o português era, por volta de 1500, falado por apenas um milhão de pessoas, face a 3,9 milhões para o inglês e 6,8 milhões para o espanhol, o que ajuda a explicar a sua menor difusão. Para Mulinacci (2016), se o português se desejar tornar uma língua internacional de peso, precisa de construir um *português internacional* como uma nova língua. Para Teixeira (2016), cabe, contudo, perguntar se é possível a existência de um padrão internacional do português no contexto atual, bem como quais seriam as implicações político-pedagógicas inerentes à eventual institucionalização deste padrão. Uma possibilidade, que na verdade é quase uma certeza, é que esse padrão venha a surgir a partir da norma português do Brasil e não do português de Portugal. Não será estranho verificar que o português do Brasil tenha atualmente uma tão grande preponderância, ainda que seja essencialmente por razões económicas, já que, de acordo com o Banco Mundial a economia brasileira representava em 2015 86% do PIB do conjunto dos países de língua portuguesa. O mesmo sucedeu também, como sabemos, com o inglês de Inglaterra, cuja explosão se verificou não a partir da antiga capital imperial durante o período colonial mas sim a partir do poder económico e político dos E.U.A., sobretudo após a 2ª Guerra Mundial.

O ecossistema linguístico de Timor-Leste é, para Albuquerque (2018), único, sobretudo por inserir o português num ecossistema de predominância austronésia com algumas influências asiáticas, de carácter sino-malaia, pelo que, decorridos mais de 15 anos desde a sua

efetiva independência, celebrados a 20 de Maio de 1975, e 20 anos desde a consulta popular de 20 de Agosto de 1999, pensamos que se torna relevante observar, analisar e discutir o que mudou no panorama educativo desta jovem nação, inclusive no que respeita a utilização da língua portuguesa. Segundo o IPL e IPAD (2010) a escolha do português, para além do tétum, como língua oficial implicou a criação de condições para que o português pudesse desempenhar as funções que lhe eram atribuídas enquanto língua oficial. Apesar de assumida como língua de identidade, pela ligação à História de Timor-Leste, e como língua de Resistência durante a ocupação indonésia, tornava-se, ainda assim, necessário assegurar o seu ensino quer às gerações escolares quer à administração e aos outros setores da sociedade. De acordo com o IPL e o IPAD, não se tratava apenas de reintroduzir a língua portuguesa enquanto língua de instrução em Timor-Leste, e sim de apoiar a reconstrução de todo um sistema educativo, sobretudo ao nível da qualificação de recursos humanos.

O colapso de 1999 não se limitou à destruição das escolas e do material escolar, mas repercutiu-se sobretudo na saída de muitos professores e na falta de qualificações daqueles que foram chamados para os substituir. Para assegurar o funcionamento das escolas, as autoridades timorenses tiveram de chamar a exercer funções docentes os antigos regentes escolares que haviam exercido funções até 1975, bem como outras pessoas que não possuíam diplomas de ensino superior nem preparação específica para a docência. Foi ainda necessário garantir o domínio da língua portuguesa daqueles que a tinham aprendido durante a infância e ensiná-la aos professores timorenses que não o tinham podido fazer. Finalmente, foi ainda necessário capacitar não só os professores timorenses que tinham sido chamados de emergência, mas também todos os restantes, com competências científicas e pedagógicas adequadas, que correspondessem aos objetivos de formação definidos pelo sistema educativo.

A este respeito, o IPL e o IPAD (2010) afirmam que existe ainda uma reduzida preparação científica e pedagógica dos docentes timorenses, já que muitos não possuíam, à data da independência, qualquer tipo de formação docente, sobretudo porque durante a ocupação a grande maioria dos docentes era indonésia. Existe também em Timor-Leste uma grande tendência, reforçada por esta falta de formação, de uma pedagogia tradicional, essencialmente transmissiva, que tende a ser reproduzida acriticamente e que se traduz em resultados negativos para a aprendizagem, sobretudo da LP (língua portuguesa), sendo claro o fraco domínio da LP por parte de muitos destes professores, particularmente nos níveis de ensino mais elevados. Ainda hoje existe, para estas duas entidades, uma clara tensão entre a decisão política, Constitucional, de declarar o português como língua oficial e o reduzido contexto da sua utilização, sendo notória a percepção de que muitos alunos só têm algum contacto com a LP dentro da sala de aula, e mesmo aí, em paralelo com o tétum ou outra língua materna local, dada a necessidade de traduzir o português para uma língua mais compreensível pelos alunos.

A adoção da língua portuguesa como idioma oficial⁹⁷ e de escolarização foi um longo e complicado processo, que, na verdade, ainda se encontra em curso, e que não se revelou

⁹⁷ Segundo Hagège (2000), um reconhecimento oficial pelo Estado significa, na realidade, a inscrição de uma língua na Constituição desse mesmo Estado. Uma língua oficial é defendida pela lei e pode ser utilizada pelo Estado nas suas relações diplomáticas. Todos os cidadãos estão autorizados a solicitar a prestação de serviços, seja de que tipo forem, nessa mesma

pacífico nem nos períodos colonial e pós-colonial nem após o fim da ocupação indonésia. De acordo com Meneses (2008), existem ainda pessoas que asseveram que o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste não é muito vantajoso, fundamentando-se essencialmente em dois fatores, o primeiro deles inegável e o segundo bastante mais discutível. O primeiro fator apontado é que o português é pouco conhecido no país, sendo uma língua falada por menos de 11% da população, número até bastante otimista já que alguns autores apontam percentagens muito mais baixas, de apenas 5%. Como segundo fator, os detratores do português assinalam o facto de Timor-Leste se situar numa região do Pacífico onde predomina a língua inglesa, sendo para eles preferível o ensino desta língua de forma a não dificultar o comércio e os negócios, defendendo também que a língua inglesa é muito mais útil no contexto da ASEAN (Association of South-East Asian Nations) do que a língua portuguesa, e acrescentando que o indonésio deveria voltar a ser ensinado em Timor-Leste. Para o IPL e o IPAD (2010) o português está ainda longe de poder ser utilizado como língua de comunicação bilateral ou até de compreensão da população em geral, encontrando-se ainda ausente de contextos de uso nos quais a sua utilização, como língua oficial e de ensino que é, seria desejável e até expectável, com no caso de alguns Ministérios, por exemplo, que continuam a divulgar informação recorrendo às línguas de trabalho, sobretudo ao inglês, em vez das línguas oficiais.

No caso do ensino básico e secundário, a progressão na escolaridade dos alunos que iniciaram a sua instrução em português deveria implicar a sua utilização generalizada nas salas de aula, mas o IPL e o IPAD descrevem a situação como uma mistura entre a utilização do tétum na interação professor- aluno e aluno-aluno, a utilização do português quase exclusivamente nos materiais didáticos disponíveis, e a veiculação de conceitos onde ainda surge, em alguns casos, o recurso ao indonésio ou ao inglês, sobretudo em níveis de escolaridade mais elevados, por falta de domínio do português por parte dos professores.

No entanto, e apesar de todos estes constrangimentos e detratores, julgamos que o português se irá manter como uma das duas línguas de Timor-Leste, já que a relação do povo timorense com Portugal e com o português é bastante diferente, por exemplo, da dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). Efetivamente, e após a invasão indonésia, o português foi língua da Resistência, elemento diferenciador do povo timorense em relação a outros povos do grande arquipélago indonésio, e grande contributo para a sua posterior independência.

língua. As línguas *nacionais* não são necessariamente *oficiais*, como podemos observar em Timor-Leste, se bem que lhes seja atribuído um reconhecimento *de facto*.

2.2 - Caracterização Sociolinguística de Timor-Leste

A língua e as línguas naturais que aprendemos e estudamos, que nos apreendem e estruturam, são sistemas vivos em que a história permanentemente se refontiza e permanentemente se renova. (André, 2012, p.302)

[A] verdade é que temos muito poucos linguistas para um país de dezasseis línguas indígenas e muitos mais dialectos. (Hull (2001b, p.92)

Quando discutimos a *equidade*, ponto essencial desta nossa tese de Doutoramento em *Equidade e Inovação em Educação*, importa definir o termo, ou, no mínimo, assegurar-nos que a nossa própria definição não é mal interpretada, sobretudo pelas pessoas que pretendemos inquirir. Afinal, se todos somos, reconhecidamente, diferentes, será que equidade é a obrigação de sermos iguais? Julgamos que não. Cada cultura assume a equidade de acordo com o seu contexto, e cabe ao investigador adaptar-se ao mesmo. A equidade é um objetivo alcançável, um ideal com grande potencial, mas não pode ser forçado, sobretudo em culturas estranhas às nossas, pois existem cambiantes, *nuances* para as quais devemos estar preparados. Algumas dessas *nuances* podem, até, surpreender-nos.

O *Código de Conduta da UNTL* (2014), fundamental para o bom funcionamento da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, enuncia, no seu artigo 7º, o *Princípio da Igualdade*, afirmando que a igualdade consiste em assegurar a indivíduos em circunstâncias similares os mesmos direitos, prerrogativas e vantagens, com as obrigações correspondentes, tratando *igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que eles sejam diferentes, visando sempre o equilíbrio entre todos*. O documento acrescenta que com a aplicação do princípio da igualdade nenhuma pessoa deverá ser discriminada ou favorecida por motivo de raça, *distrito de origem*, religião, filiação política, nacionalidade, idade, género, orientação sexual ou situação familiar.

Neste artigo, à primeira vista muito semelhante, pelo menos nas ideias, a outros que poderíamos encontrar em qualquer universidade ocidental, surgem três pormenores que gostaríamos de salientar, pormenores esses que, na nossa opinião, se podem revelar muito significativos se tivermos em conta o contexto timorense e as diferenças entre este e o nosso. O primeiro desses pormenores é a ausência de qualquer referência a *línguas diferentes*, quer sejam autóctones ou não. O segundo é a referência a *iguais e desiguais*, que vai, aparentemente contra as noções ocidentais de que todos, *todos*, somos iguais, e que devemos ser tratados da mesma forma. Esta formulação parece sugerir, pelo menos com base neste documento, que para os timorenses a diferença é perfeitamente aceitável, bem como diferentes formas de tratamento, desde que se mantenha o *equilíbrio*. Este equilíbrio é a *equidade*. O terceiro pormenor relaciona-se com a não discriminação de pessoas de diferentes *distritos de origem*, que surge imediatamente a seguir a *raça* e antes de *religião*, e que pode, de modo subentendido, referir-se também às línguas. Sabendo o quanto a religião é importante para os timorenses, e que grande parte dos constrangimentos entre pessoas de todo o mundo são ainda hoje causadas por sentimentos de pertença a uma ou outra *raça*, questionamo-nos acerca do significado desta afirmação, ou seja, quão importante será, para os

timorenses, a sua proveniência, o seu *distrito de origem*. Esta proveniência é certamente muito importante, de tal forma que a sua não-discriminação surge consignada num documento oficial da Universidade Nacional deste país. O facto de surgir neste documento, que, relembramos, é um *Código de Conduta*, implica, provavelmente, que terão surgido problemas devido à sua não observação, uma vez que é pouco provável que um organismo público legisle, ou até que refira, situações improváveis ou impossíveis. Assim, neste caso, pensamos poder afirmar que a discriminação entre pessoas de distritos de origem diferentes, se não existir ainda, terá mesmo tido lugar.

O sentimento de pertença a uma etnia, a uma zona, a um território, é uma questão importante, cuja resposta talvez nos ajude a compreender o complexo mosaico étnico-linguístico que é Timor-Leste, tal como nos diz André (2012), para quem todas as culturas se podem situar num determinado contexto, seja físico, social, histórico e/ou civilizacional, e uma das suas marcas é a relatividade em que emergem, se constituem, se afirmam, se constroem e se desenvolvem. Contudo, a tentativa de definir ou caracterizar um povo é uma tarefa extremamente complexa, não devendo de modo algum ser encarada como imune a interpretações divergentes ou totalmente fiáveis, uma vez que parte de perspectivas subjetivas, de observações e opiniões deste ou daquele observador, autor ou investigador⁹⁸. Também não é possível caracterizar um povo, território ou nação sem ter em conta toda uma panóplia de variáveis, desde a sua localização geográfica até às suas relações com outros povos (tanto vizinhos como distantes, dentro ou fora da própria nação), passando por questões de colonização ou outros tipos de dominação estrangeira, ou ainda questões económicas, entre muitas outras.

Na opinião de Gellner (1998) uma sociedade moderna é uma massa anónima na qual as pessoas só podem reivindicar uma cidadania política e económica efetiva se puderem operar com a língua e a cultura das burocracias que a cercam. Todas estas interações afetam as línguas, as relações e a mundovisão, ou seja, a nossa perspectiva acerca do mundo, já que, efetivamente, tudo o que sucede no nosso país influencia aquilo que somos como pessoas. Na opinião de Brandão (2014) uma sociedade não é um todo integrado e coeso. Pelo contrário, ela é constituída por sistemas que mantêm entre si uma certa relação, uma vez que não se encontram integrados e que colocam os indivíduos perante a necessidade de lidar com lógicas diversas e conflituais. É, pois, porque a sociedade assume esta configuração que surge a margem necessária ao exercício da reflexividade.

Como afirma Marcos (1995), no território de Timor-Leste os diversos grupos etnolinguísticos têm a sua vida profundamente ligada aos respetivos lugares de habitação e aos territórios dos próprios grupos. O timorense, em princípio animista, situa-se no Universo de acordo com determinadas tradições, transmitidas oralmente, com os antecedentes ou antepassados míticos do grupo, com uma série de forças ou espíritos e com um forte sentimento de pertença ao seu grupo. Todos os grupos étnicos possuem geralmente uma língua que é utilizada na transmissão das suas origens, histórias, tradições, valores e visão de mundo, sendo esta língua utilizada também para distinções intergrupais e servindo como

⁹⁸ Opinião que partilhamos com Wolton (2004), que afirma que o mundo é finito, mas a diversidade dos pontos de vista sobre o mundo é infinita.

símbolo da identidade e fidelidade étnica. Contudo, esta relação entre língua e etnicidade é mutável.

Para Teixeira (2016) a língua é um repositório das experiências culturais de um povo e reflexo das suas mundividades diversas, sobretudo porque, como este autor enfatiza, nenhuma cultura é homogênea. A língua “aprisiona” os seus falantes em universos particulares, carregados de semânticas específicas partilhadas apenas por determinadas comunidades, sendo tão maleável, fraterna, científica ou filosófica quanto o forem os seus falantes. No fundo, uma língua é um reflexo daquilo que coletivamente somos, ou, dito de outra forma, não somos o que somos por causa da língua que falamos e a nossa língua não é melhor do que as outras naquilo em que não formos melhores do que os outros. A língua permite-nos também estabelecer um diálogo convivencial entre as pessoas que circulam e se entrecruzam nesses circuitos de contactos, abrindo, ainda segundo Teixeira, vias à conversação, à cooperação e ao diálogo, se a tanto estiverem inclinados os seus falantes, sobretudo se estiverem dispostos a esquecer os maus momentos em que o oposto aconteceu, preferindo concentrar-se nos elementos positivos do passado comum e, particularmente, nas possibilidades futuras.

Para Peixoto (2009), a história que nos é familiar está sujeita a interpretações, inclusões e exclusões influenciadas por fatores contingentes, para além dos limites geográficos, sociais e conceptuais do domínio euro-americano. A Ásia e a África, por exemplo, têm sido interpretadas como “estranhas” e “exóticas”, “fora da história”⁹⁹ (Peixoto, 2009, p.303). As principais dificuldades que se colocam no ato complexo de ver ou entender outra cultura implicam, antes de tudo, que sejamos capazes de ultrapassar o nosso ceticismo face a diferentes *racionalidades* e de resistir à tentação de fazer generalizações sobre *visões do mundo* (por exemplo africana *versus* ocidental, ou europeia *versus* asiática). Teixeira (2016) adverte que convém não culpar a língua pelas mazelas que coletivamente trazemos escondidas no nosso subconsciente, já que a língua que falamos apenas as reflete, deixando-as transparecer, mas não foi ela que as criou. Ela retém-nas simplesmente quando os seus falantes teimam em retê-las.

Uma vez que a evolução de um povo depende obrigatoriamente da geografia e história do seu território, torna-se aqui fundamental abordar algumas dessas questões. Neste sentido, é interessante conhecer as perspetivas de vários autores, como a de Barata (1998), que refere que Timor começa por ser singular perante a sua própria geografia, mudando de continente ao sabor da política. Clarificando esta sua afirmação, Barata afirma que, para Portugal, Timor-Leste era, claramente, parte da Oceânia, enquanto que para a Indonésia era, incontestavelmente, um território asiático. Na opinião deste autor, Timor encontra-se na fronteira de dois continentes, dois mundos, entre a Indonésia e a Austrália, com tudo o que isso implica em termos de intercâmbio de pessoas e de ideias e de sobreposição de interesses.

⁹⁹ A título de curiosidade, relativamente à proximidade entre as tradições étnicas asiáticas e africanas, Peixoto (2009) refere que, em ambos os casos, e em vários grupos etnolinguísticos, o nascimento de gémeos é ainda hoje considerado um acontecimento contrário à natureza, uma maldição relacionada com um comportamento indesejável da mãe, pelo que é fundamental uma cerimónia de purificação dos recém-nascidos e da progenitora. Já em caso de nascimento de trigémeos, e para evitar graves infortúnios à família e grupo, um deles teria de ser entregue ao rei do território.

Barata (1998) reforça a ideia de Timor como território de fronteira, acrescentando que esta indefinição geográfica, este posicionamento no espaço, viabiliza tanto o convívio humano que aproxima os povos como o entrecostar de interesses que os separa, e é, no fim de contas, não só uma fronteira geográfica como também uma fronteira social e política entre duas culturas, duas maneiras muito diferentes de estar no mundo. Para Carrascalão (2002), os timorenses de Leste não diferem muito, em termos étnicos, dos seus vizinhos do ocidente, sendo que a diferença entre as duas metades da ilha está alicerçada na língua portuguesa e na religião católica. A divisão da ilha é, no entanto, e como vimos no capítulo prévio, anterior à chegada dos europeus, uma vez que duas províncias dividiam o poder em Timor: a parte oriental, constituída pela província dos Belos, e a ocidental, a do Serviço, existindo, portanto, e já então, duas formas diferentes de ser e de estar, muito antes das influências de além-mar se fazerem sentir.

Para Mattoso (2005) os vinte e quatro anos de convívio forçado entre os indonésios, detentores do poder, da força e do dinheiro, e os timorenses, desprovidos de tudo e obrigados a obedecer, não foram tempo suficiente para atenuar as diferenças, nem sequer para iniciar o caminho da assimilação, apesar da proximidade à cultura indonésia, já que, apesar de serem povos com muitas semelhanças, possuem, contudo, muitas diferenças importantes. E ainda que hoje em dia consideremos que Timor-Leste faz parte da Ásia, devemos lembrar-nos que este continente não é, de modo algum, homogêneo. Para Seixas (2016) Timor foi lugar ancestral de civilizações e culturas, entre populações austronésicas e papuásicas, e um dos primeiros lugares onde existem vestígios de globalização, se entendida como o impacto de uma regionalização por contactos culturais. Segundo Cummins (2016) a vida das comunidades rurais timorenses dos nossos dias caracteriza-se pelo hibridismo que junta valores modernos e tradicionais e o equilíbrio entre as instituições do Estado moderno e das práticas costumeiras é criado através das interações dos líderes locais com as suas comunidades, e também entre si. Ainda hoje os líderes locais timorenses obtêm a sua autoridade e legitimidade a partir de uma complexa mistura de instituições costumeiras que se integram no Estado moderno.

Falar de Timor-Leste é falar de múltiplas etnias e de multilinguismo a um nível a que não estamos, de todo, habituados nas nossas sociedades europeias. No entanto, nem todas essas línguas se encontram em pé de igualdade, pelo que podemos, também, falar de diglossia. A Diglossia (*di* “duas vezes” e *glossa* “língua”), que alguns autores consideram mesmo um tipo de bilinguismo, é um termo que designa a situação linguística que ocorre quando numa sociedade duas línguas diferentes coexistem e a utilização de uma ou de outra depende da situação comunicativa. Ferguson (1959) difundiu o conceito de diglossia como a coexistência de duas formas de uma mesma língua numa comunidade, às quais se refere como variedade baixa (estigmatizada) e variedade alta (prestigiada). Ferguson caracteriza as situações de diglossia pela divisão funcional dos usos. Mais tarde, Fishman (1967) expandiria o conceito de diglossia de Ferguson distinguindo o bilinguismo (o uso de duas ou mais línguas por um indivíduo) e a diglossia (o uso de duas ou mais línguas dentro de uma sociedade), bem como, posteriormente, Martinet (1970), que afirma que o bilinguismo e a diglossia não têm obrigatoriamente que coexistir na mesma sociedade.

Em Timor Leste podemos encontrar tanto o bilinguismo como a diglossia, já que as línguas oficiais são consideradas línguas de prestígio e as línguas autóctones são consideradas variedades estigmatizadas. Mas o tétum, por exemplo, apesar de ser considerado em geral uma variedade alta, pode, em algumas circunstâncias, ser despromovido e considerado uma variedade baixa, quando comparado com outras línguas. É isto que afirma Fogaça (2017), para quem Timor-Leste possui uma situação de multilinguismo territorial, uma ecologia linguística complexa, onde ocorre, em consequência dessa mesma complexidade, aquilo que designa por “diglossia sobreposta”. Este tipo de diglossia surge quando a mesma língua pode ter tanto o papel de variante alta como de variante baixa, dependendo das outras línguas e/ou variedades com as quais é comparada, o que sucede, claramente, com o tétum. Efetivamente, quando o tétum é comparado com as outras línguas nacionais (como o *mambae*, por exemplo, que historicamente sempre foi a língua materna com o maior número de falantes), ocupa o papel de prestígio ou de variante alta. Torna-se, no entanto, uma variante baixa quando comparada com a língua portuguesa ou até com as línguas de trabalho do território (inglês e indonésio).

Para Fogaça (2017) a língua de uso para a comunicação depende do interlocutor. Durante as entrevistas realizadas durante o seu trabalho de campo, este investigador descobriu que os falantes de *mambae* associavam a sua língua à intimidade e à informalidade, enquanto que o português e o tétum eram associados à distância social e à formalidade. Se um falante de *mambae* encontra outro falante de *mambae* da mesma variedade, a comunicação terá lugar em *mambae*. Quando este falante se encontra com outro falante de *mambae*, mas de uma variante diferente, ou com outra pessoa de um grupo étnico distinto, a comunicação ocorre em tétum. Apenas com estrangeiros não falantes de tétum é que alguns *mambae* comunicam em português ou inglês, caso sejam capazes de o fazer. Curiosamente, a diglossia parece ser comum até entre elementos da mesma etnia. Fogaça (2017) afirma que durante o seu trabalho de campo era comum ouvir os falantes de *mambae* referir-se à inteligibilidade entre falantes *mambae* de aldeias próximas, mas que os mesmos afirmavam comunicar com grupos *mambae* de aldeias distantes quase exclusivamente em tétum, uma vez que recebiam não serem bem compreendidos pelos mesmos.

Em muitos casos a diglossia não é consequência do colonialismo, como afirma Hagège (2000), que nos diz que é provável que a situação de diglossia que prevalece no mundo árabe seja bastante antiga, com a existência de uma variante literária reservada à utilização escrita e diferentes variantes dialetais, pelo que é possível que o árabe do Alcorão não fosse uma língua falada da qual seriam historicamente provenientes os dialetos, e sim uma norma de prestígio. Esta é uma situação diferente da do latim, apesar do ponto comum entre ambas as línguas, ou seja, a oposição entre o escrito e o falado. Segundo Teixeira (2016), o português do Brasil também configura uma situação de *diglossia*, ou seja, uma clara discrepância entre a norma tradicional prescritiva e idealizada e a(s) norma(s) real(is) dos grandes centros urbanos, que nos últimos anos tem vindo a perder intensidade e apresenta um grande contínuo dialetal, ao passo que o português europeu se caracterizou por uma crescente standardização a partir da

revolução democrática de 1974¹⁰⁰. A maioria das sociedades, seja pela voz do poder oficial seja pela dos especialistas de autoridade estabelecida, fixa uma norma da sua língua, concebendo-a com diferentes graus de flexibilidade. Quando a falta de normalização corrói uma língua durante muito tempo pode ser demasiado tarde para intervir no sentido de a normalizar, ou até preservar. A marginalidade dos falares entre os quais uma língua se dispersa pode também desencorajar o esforço de normalização, sobretudo quando as comunidades que tentam esse esforço têm face a elas uma língua de vasta difusão regional ou internacional, a qual conta com uma poderosa capacidade de absorção.

Verifica-se também que nas comunidades onde a língua está já em estado de deterioração, os mais altos defensores do modelo normativo são muitas vezes aqueles que demonstram uma prática mais incerta da mesma. O seu isolamento e a ausência de um querer cultural expresso numa política escolar e editorial desencorajam toda a tentativa de destacar uma norma unificada a partir dos fortes contrastes dialetais. Segundo Hagège (2000), quando uma comunidade não se reconhece como uma identidade nacional pode mesmo considerar a sua língua como despida de todo o valor simbólico, de certa forma inútil. Essa mesma comunidade, ainda que não se relacione habitualmente com comunidades vizinhas cuja língua considere superior, pode acabar, em casos extremos, por se identificar com ela, ao ponto de se negar a si mesma enquanto grupo.

Assim, quando existe diglossia o que sucede é que uma das línguas, muitas vezes normalizada, é utilizada em circunstâncias mais formais, enquanto que a outra, muitas vezes pouco ou nada normalizada, se utiliza em ambientes informais. Existe, assim, nesta escolha, uma diferença de *status* sociopolítico, já que uma das línguas possui um maior prestígio que a outra, diferença esta que pode até ser fonte de conflitos. Pode inclusivamente acontecer que a diglossia dê origem a um processo de substituição que culmina com a adoção da língua de maior prestígio nos ambientes informais e familiares, o que pode implicar o desaparecimento das línguas ou dialetos locais se não forem tomadas medidas de proteção.

O exemplo de diglossia em Timor-Leste, abordado nesta tese, é perfeitamente claro, devido ao número de línguas aí faladas e ao impacto do português, do indonésio, do inglês e, sobretudo, do tétum. Mas, muito mais perto de Portugal, temos o exemplo da Galiza, onde o castelhano foi, no passado, usado sobretudo pelas classes mais favorecidas, enquanto que o povo utilizava o galego, mantendo-o vivo e trazendo-o até aos nossos dias, atualizado e perfeitamente adaptado à vida moderna. Ninguém sabe que teria acontecido se não tivessem surgido as Comunidades Autónomas, com o seu interesse na manutenção e promoção das suas próprias línguas, nem, caso estas Comunidades não existissem, quantos anos se passariam até Espanha ser um Estado essencialmente monolíngue¹⁰¹, à semelhança de Portugal. E ninguém pode garantir que, no futuro, uma tal uniformização linguística não venha a acabar por suceder.

¹⁰⁰ De certa forma contra esta estandardização, “[os] brasileiros desengavatarem o português (como diria Vinícius de Moraes) e a língua que tinham era a nossa, barroca, dos séculos XVII e XVIII. Os norte-americanos arregaçaram as mangas ao inglês e vestiram-lhe *jeans*” (Teixeira, 2016, p. 136).

¹⁰¹ Ainda que, de acordo com a opinião de Teixeira (2016), com a qual concordamos, seja utópico no século XXI considerar a possibilidade da existência de uma comunidade linguisticamente homogênea, “uma nação, uma língua”, o que implica o total monolinguismo de uma sociedade ou uma nação.

A diglossia pode, contudo, existir até quando todos os falantes se expressam na mesma língua, dependendo do registo utilizado ou do grau de instrução ou proficiência dos próprios falantes. A língua árabe é um excelente exemplo, uma vez que o modelo padrão moderno é diferente do árabe coloquial, do qual existem muitas variantes nos diversos países, de acordo com as variações locais. Mesmo em países extremamente pequenos, como em Singapura, a língua, neste caso o inglês, apresenta diglossia, existindo uma forma mais elaborada, próxima do inglês padrão, e uma forma popular, normalmente designada por *Singlish*.

Como afirmámos anteriormente, a Ásia em geral, e o sudeste asiático em particular, é uma zona do mundo onde se pode encontrar uma enorme quantidade de línguas e culturas. Para Albuquerque (2018), a multiplicidade linguística e dialetal em regiões como a do Pacífico é um índice de identidade, pois através das línguas ou variedades linguísticas faladas cada indivíduo se identifica e é identificado como parte de um grupo social. De acordo com Batoréo (2007, p.2) “a grande diversidade linguística verificada em Timor não constitui um caso isolado; considera-se que a área ocupada pelas ilhas da Malásia e da Indonésia é representativa da maior diversidade linguística do mundo”, onde o número aproximado de “um décimo das línguas mundialmente conhecidas é falado por apenas um por cento da população mundial”. Estes números adquirem uma maior importância já que “para uma população mundial que ultrapassa os seis mil milhões, existem entre seis mil e sete mil línguas vivas, 96% das quais são faladas apenas por aproximadamente 4% da população mundial” (Batoréo, 2007, p.2).

Os diferentes arquipélagos, as longas distâncias entre os vários territórios e as características geográficas contribuem, tal como em África ou na América do Sul, para a dispersão dos povos, e, portanto, para o surgimento de características culturais diferenciadoras, bem como de línguas e dialetos muitas vezes não compreensíveis entre si. Esta situação é bem diferente nas sociedades ocidentalizadas, onde a tendência é a globalização, a perda de fatores de diferenciação, culturais e linguísticos, a favor de uma hegemonia mundial, encabeçada pela língua inglesa, cujo domínio global é incontestável. De acordo com Hagège (2000), as línguas são uma das manifestações mais elevadas e, ao mesmo tempo, banalmente quotidianas das culturas, representando, muito simplesmente, o que os homens têm de mais humano. Tal como as civilizações, as línguas são mortais e morrem em quantidades impressionantes e a um ritmo assustador, quando não se luta pela sua manutenção. São, na verdade, o que as nossas culturas têm de mais vivo, pelo que a sua morte pode não representar um aniquilamento definitivo, desde que se saiba promovê-las. Na perspectiva de Hagège (2000), existem hoje no mundo aproximadamente 5000 línguas vivas. Contudo, uma vez que morrem, em média, cerca de 25 línguas por ano, existe a possibilidade de metade dessas línguas desaparecer nos próximos 100 anos. Assim, no final do século XXI poderão restar apenas 2500, ou muitas menos, se tivermos em conta a aceleração, bastante provável, do seu ritmo de desaparecimento.

Barata (1998) afirma que a presença de vários tipos étnicos e a grande diversidade linguística em Timor-Leste demonstram uma sobreposição de raças e culturas ao longo de séculos, o que representa uma característica muito peculiar de um povo tão pequeno. Esta característica confere-lhe uma identidade muito própria e uma enorme riqueza humana na

coexistência e convívio de costumes, crenças e modos de vida diferentes. Para Moreira (1996), os grupos étnicos, quer sejam predominantemente religiosos, comunitários ou, neste caso específico, linguísticos, são *unidades pré-industriais* que foram interjetadas pelos interesses económicos devido à expansão da sociedade industrial. Assim, as reivindicações têm a sua base da identidade de grupo, o que é reforçado pela natureza do processo político que enfatiza a coerência desse mesmo grupo. Verifica-se então uma ligação das questões de *status* às pretensões políticas e económicas através dos grupos étnicos que, por se tornarem, simultaneamente, instrumentais e expressivos, se tornam fontes de poder. E a língua é, de facto, um dos elementos importantes nos processos de identificação social, “quer se trate de identidade de matriz nacionalista, quer seja de matriz étnica” (Costa, 2005, p.171).

Ainda de acordo com Barata (1998), em termos linguísticos, por exemplo, o tétum é a língua nativa mais falada apenas porque os missionários a procuraram difundir como língua veicular, elaborando dicionários e gramáticas. Todavia, existem muitas outras – mais de uma dúzia – que nem sempre são meros dialetos, mas autênticas línguas bem diferenciadas, que atestam a diversidade cultural deste território. Mendes (2005) diz-nos que uma identidade nacional é, particularmente no caso de Timor-Leste, um processo construtivo, multidimensional e ecuménico, genealogicamente definível, que anda associado ao nacionalismo e à formação do Estado. Afirma também que Timor se afigura como uma manta de retalhos etno-linguística, com importantes cisuras políticas e sociais, que pretende deitar mão a um projeto de Estado-nação para poder atuar na comunidade internacional como entidade soberana. Para Mendes, a variedade linguística e dialetal é um dos aspetos mais visíveis da diversidade de Timor e dos mais importantes a considerar como substrato histórico de um país habituado a viver uma realidade plural, feita de uma tradição oral de contos e lendas. A missão durante mais de quatro séculos e a difusão do português como língua de cultura completam este complexo panorama.

Timor-Leste possui um património cultural incrivelmente rico e diverso, coexistindo por todo o país diferentes idiomas, danças, músicas e outras formas de expressão artística que não se encontram em qualquer outro local do mundo, e são mantidas vivas tradições milenares. A escrita, e com ela a fixação da norma, permaneceram realidades estranhas aos timorenses durante séculos, apesar das meritórias gramáticas e dicionários dos missionários, cuja elaboração era indispensável para a persecução do trabalho de evangelização, o qual abordaremos mais adiante. De acordo com o governo de Timor-Leste (RDTL, 2011a), os timorenses sentem orgulho por tudo aquilo que os torna únicos. O facto de uma grande parte da população viver ainda em áreas rurais, com o acesso limitado à informação e aos meios de comunicação que isto implica, contribui para que continue a existir uma ligação muito forte entre indivíduos, comunidades, o ambiente envolvente, a sua história e as suas tradições culturais.

Tal como no caso de outras culturas do sudeste asiático, os timorenses partilham um conjunto de crenças e valores relacionados com a pertença a um determinado local e a uma *Uma Lulik* (casa sagrada). Moreira (1996) salienta que é uma singularidade de base que identifica uma pessoa com a sua família, a sua tradição e o seu lugar de nascimento. Esta *communitas*, experiência primordial e envolvimento primário, cria um círculo de

solidariedade afetivo, e as comunidades, com os seus recursos e as suas tradições, constituem os *loci* originários da estruturação de uma diferenciação inicial e profunda, observável no facto de que todos os sistemas culturais conhecido procuram provar o quanto são diferentes e moralmente superiores aos restantes. A renovação do folclore, os *totems* tutelares locais e a narração arcaica acompanham a tradição até às suas supostas origens. Durand (2009) afirma que as sociedades tradicionais desde sempre atribuíram uma grande importância ao sagrado, sentindo que deveria existir um equilíbrio entre as forças do universo e o mundo dos homens. Assim, as pedras, as árvores e as fontes eram (e ainda são) consideradas como a origem dos espíritos e das forças sobre-humanas, e o mundo dos vivos permanece em relação com o dos mortos.

Para os timorenses, a noção de “casa” (*uma*) é muito forte, e era integrada numa estrutura piramidal em secções: da localidade de 4 a 10 casas (aldeia ou *knua*), ao agrupamento de aldeias (*suku*), até ao reino. Idealmente, cada aldeia deveria possuir duas casas sagradas (*Uma Lulik*). Estas práticas continuam hoje, apesar de o catolicismo se ter difundido fortemente nas últimas décadas. Os “[q]uatro séculos de colonialismo português e o trauma de quase duas décadas e meia de resistência nacional à ocupação deram às crenças timorenses uma dimensão regional e nacional própria” (RDTL, 2011a, p.74) pelo que existe a noção que se as raízes culturais e históricas forem esquecidas, Timor-Leste ficará à mercê das forças da globalização, arriscando-se a perder a sua identidade cultural única que durante tanto tempo e com tanto esforço lutou para preservar. Ainda segundo Durand (2009), numerosos grupos funcionavam segundo um modo matrilinear, assumindo a mulher um lugar determinante, pelo que as primeiras narrativas portuguesas atestam que não era raro encontrarem-se rainhas a dirigir os reinos. Com o passar dos séculos, no entanto, o papel da mulher diminuiu, sobretudo devido a influências externas.

No entanto, o governo reconhece que, se aquilo que pretende é transformar Timor-Leste numa nação próspera e desenvolvida até 2030, será necessário encorajar a diversidade cultural e fomentar o respeito pelo património cultural e história partilhada, ao mesmo tempo que se integram elementos positivos de outras culturas, de modo a enriquecer a cultura timorense. Mas uma vez que falamos nas características diferenciadoras do povo timorense, e olhando para fora do seu espaço físico, o que torna o povo timorense diferente dos povos vizinhos? Será que existem algumas características que nos permitam, se não caracterizar, pelo menos distinguir este povo dos seus vizinhos? Pensamos poder apontar três:

- A sua história de luta e (in)submissão. Ao contrário de muitos outros territórios da Indonésia, os timorenses, na sua grande maioria, nunca concordaram com o seu estatuto de 27^a província indonésia. Outras províncias (onde o sentimento de independentismo ainda hoje se faz sentir, sobretudo em Aceh, mas também noutros locais¹⁰²), apesar de importantes

¹⁰² “The spectre of the Balkanization of Southeast Asia after Indonesia’s loss of East Timor in 1999 and the renewed secessionist challenges of Aceh and Papua became more frightening when minor secessionist aspirations were expressed in Riau and East Kalimantan. Coincidentally, these four regions (Aceh, Papua, Riau and East Kalimantan) are rich in natural resources. The second Riau People’s Congress (Kongres Rakyat Riau – KKR), held in Pekanbaru in January 2000, issued a decree calling for Riau’s independence from Indonesia. In a roughly similar tone, in November 1999 the provincial parliament of East Kalimantan officially issued a decree demanding a federal state for Indonesia. The country had just lost its youngest province, East Timor, following a UN-organized referendum in August 1999. In response, and under strong donor

diferenças étnicas, sociais, religiosas ou económicas, acabaram eventualmente por se submeter a Jakarta. A guerra de guerrilha, os heróis da libertação nacional e o estoicismo timorense frente à invasão indonésia, apesar de essencialmente ignorados pela comunidade internacional, são fatores que contribuem claramente para a identidade timorense;

- A religião católica, levada pelos portugueses e disseminada por todo o território, entra em conflito direto com o Islão de Java e da maioria das ilhas do arquipélago indonésio, para além de outros países como a Malásia e Singapura. Timor não é o único território no Sudeste Asiático cuja população é predominantemente católica – as Flores e as Filipinas também o são, e nem toda a Indonésia é muçulmana – a ilha de Bali, por exemplo, é essencialmente um enclave Hindu. Ainda assim, com um valor superior a 90% de população, Timor-Leste é um dos países do mundo com maior densidade de praticantes do catolicismo. Embora polvilhado de crenças animistas que nem Portugal nem o Vaticano conseguiram erradicar, o cristianismo timorense foi também um símbolo de resistência e veículo de línguas que se opunham ao domínio do *bahasa* indonésio;

- A língua portuguesa, que diferencia o povo de Timor dos restantes povos asiáticos, (sobretudo após a entrega de Macau à China em 1999¹⁰³) e que, como fator distintivo, lhe permitiu manter a esperança da independência. Língua da Resistência nos tempos da ocupação indonésia e atualmente língua oficial (em conjunto com o tétum), o português dá a Timor o acesso à CPLP¹⁰⁴, com possíveis vantagens em termos económicos, educativos, de desenvolvimento e, sobretudo, de independência real da Austrália e da Indonésia, as grandes potências mais próximas e cuja influência se faz sentir com maior intensidade. O próprio *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030 (PENE)* alude a essa pertença:

A nossa Constituição determina que Timor-Leste mantenha relações privilegiadas com os países de língua portuguesa. Isto é conseguido através da sua participação activa na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). A CPLP é uma organização intergovernamental de amizade e cooperação, entre as Nações onde o português é uma língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste aderiu a CPLP em 2002 e está comprometido na participação contínua nos programas e actividades da CPLP. (RDTL, 2011b, p.211)

pressures, the government of Indonesia passed a set of laws on regional autonomy (Laws no. 22 and 25/1999) which served as the basis for a radical 'big bang' decentralization of the country" (Tadjoeddin, 2014, pp.33 - 34).

¹⁰³ Costa (2005) refere que após a invasão de Timor pela Indonésia só Macau ficaria ainda sob a administração portuguesa. Seria, pois, uma excepção, mas seria, no entanto, um domínio de cariz unicamente administrativo, isto é, seria *território chinês sob a administração portuguesa*. Macau acabou por não ser incluído na CPLP e a razão prende-se com o facto de não ser *um país de expressão portuguesa*, mas os macaenses são uma etnia de expressão portuguesa pelo que, na opinião deste autor, a sua inclusão dentro da *lusofonia* é por alguns sentida como uma inerência, até porque, como afirma Costa (2005), os macaenses sempre se aproximaram da referência formal portuguesa e a sua distinção assenta em fatores como a língua, a religião e a gastronomia.

¹⁰⁴ Segundo o *Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento* (IPAD, 2005), a CPLP, ou Comunidade de países de língua oficial portuguesa, foi constituída a 17 de Julho de 1996, por decisão da Conferência dos Chefes de Estado e de Governo de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Institucionalizou-se, desta forma, uma Comunidade com, à época, quase 200 milhões de falantes de língua portuguesa, tornando-se assim, o *fora* multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, da concertação político-diplomática e empresarial e da cooperação entre os seus Estados-membros.

Na nossa opinião, é a combinação destas três características, a *luta*, a *religião* e a *língua*, que sugere imediatamente a distinção do povo timorense. Estas características não são estanques. Todas se influenciam e todas merecem uma abordagem cuidada e profunda, mas, uma vez que este nosso trabalho não é de cariz histórico ou religioso, centrar-nos-emos essencialmente na questão da língua portuguesa. No entanto, e dado que as questões relacionadas com a luta do povo timorense ou com a religião católica foram (e são ainda) fatores determinantes na manutenção da identidade timorense, estes serão abordados sempre que necessário. Como disse Falur, comandante da Resistência, a Hernâni Carvalho numa entrevista nas montanhas antes da realização do referendo:

Nunca vocês pensaram a utilidade que iriam ter os poucos ensinamentos que nos deixaram. Repare o Hernâni que a maioria dos comandantes que hoje temos foram militares portugueses. Muitos, lá, foram só soldados ou cabos, mas a tropa portuguesa é uma escola muito boa. A prova somos nós. Estamos aqui vivos. É claro que a disciplina, o esclarecimento e a socialização que aprendemos com outros povos também foi importante. Como foi importante o papel da Igreja, mas de vocês, há entre nós marcas indeléveis. Nem é preciso dizer, basta você olhar sozinho. (Carvalho, 2000, p.100)

Apesar dos pontos em comum entre os timorenses, não podemos, no entanto, considerar que haja “uma cultura timorense única e homogênea, pois subsistem várias etnias, distintas se bem que aparentadas, cada uma com o seu património cultural próprio”. Além dessa diversidade original há a juntar o “diferente grau de aculturação com os elementos introduzidos pela influência portuguesa: maior no meio urbano, no litoral e entre a nobreza tradicional, menor nos meios rurais, no interior e entre as classes populares” (Thomaz, 1994, p.600). Poderemos falar então, e sobretudo após o referendo e a independência de Timor-Leste, numa identidade coletiva timorense? Em primeiro lugar, talvez seja pertinente clarificar um pouco este conceito.

Identidade é, segundo Fogaça (2017), um termo oriundo do latim *idem*, que significa igualdade, continuidade. Costa (2005) considera que a definição conceptual de uma identidade nunca é completamente estável, antes é um processo que inclui e exclui das suas fronteiras elementos que antes podiam estar fora ou dentro destas. A identidade é uma necessidade humana mais ancestral que as nações ou o nacionalismo e, por isso, tende a perdurar para além destes. Trata-se, também, de um fenómeno poliforme e multidimensional que se manifesta em diferentes graus e esferas da vida social.

Para Brandão (2014), o conceito de identidade apresenta uma elevada complexidade pela sua multidimensionalidade, apelando ao contributo de diversas disciplinas para a sua compreensão plena. Como salienta este autor, a identidade não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida, e também não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Aquilo que somos é o resultado de um processo de socialização, continuamente (re)construído na interação social, existindo, portanto, uma

dialética permanente entre o *individual* e o *social* que resulta numa determinada identidade formada ao longo da vida. Também a socialização pode ser encarada sob duas óticas: a da manutenção da ordem e a da mudança. Quando se centra na primeira dimensão, a sociologia tende a interessar-se pelo processo de aprendizagem da cultura e pelos mecanismos de consenso e de preservação da ordem, enquanto que na segunda dimensão o indivíduo é encarado como sendo dotado de um grau de autonomia relativa, capaz de fazer escolhas e de tomar decisões e podendo, por isso, contrariar, resistir e alterar a ordem a que pertence. A perspectiva fenomenológica permite-nos encarar não só a identidade com o produto de uma história, o *Eu* como resultado das experiências acumuladas ao longo da vida e também das possibilidades de escolha que se nos oferecem. Se só podemos ser nós próprios na medida em que nos distinguimos dos outros, a identidade só pode ser entendida enquanto fenómeno relacional, só pode surgir na relação com o *Outro*. Ou seja, para Brandão (2014) o que pensamos que somos não coincide, necessariamente, com a ideia que os outros têm de nós, e, na verdade, muitas vezes o que somos não corresponde, sequer, ao que pensamos ser. A nossa identidade joga-se, então, entre o pensado e o sentido, o consciente e o inconsciente, o visível e o oculto. O processo que nos constitui como indivíduos e como membros de uma comunidade não se reduz, por isso, a um processo de simples imitação ou condicionamento, antes implica a nossa participação ativa.

Em geral, assumimos que o indivíduo é uma entidade à qual corresponde uma biografia construída ao longo da vida, e esta imagem contrasta com a multiplicidade de *eus* que nele descobrimos, pois, na realidade, ele tem praticamente tantas individualidades sociais diferentes quanto os grupos de pessoas cuja opinião lhe interessa. Para Brandão (2014) as alterações bruscas e visíveis, assim como o contacto com meios diferentes dos habituais, abrem mais facilmente caminho a transformações nas leituras que fazemos do mundo. Aquilo que, durante a infância, aprendemos ser o mundo, é apenas *uma visão do mundo* porque mediada pelos que nos são mais próximos e, portanto, relativa tanto à posição que estes ocupam no espaço social, como às suas formas de ver e explicar a realidade (fig. 13).

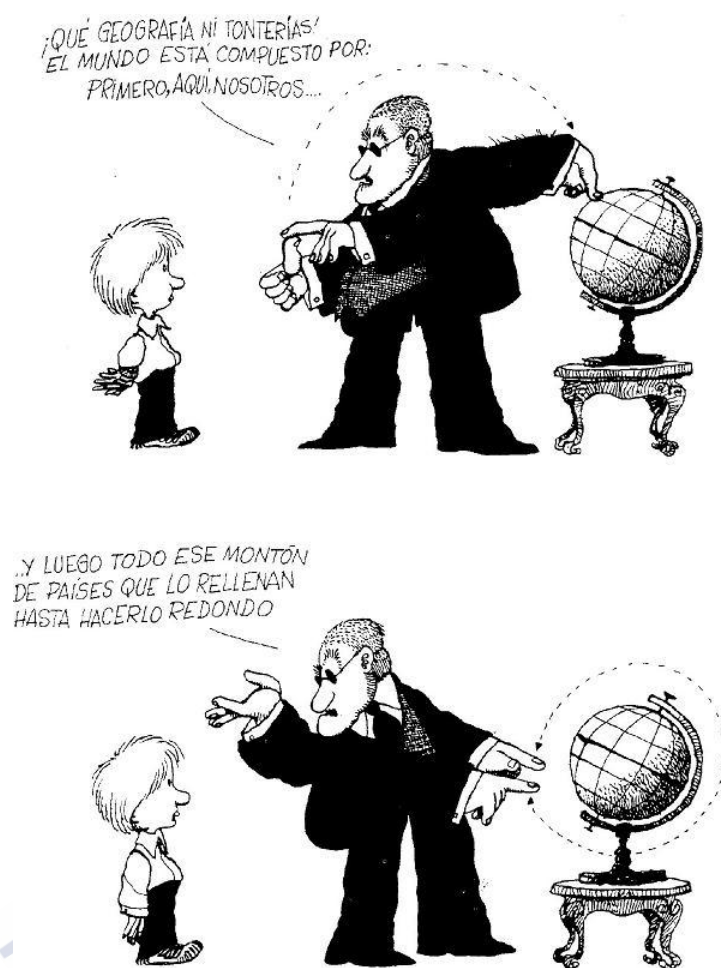


Figura 12 - A mundovisão segundo Quino. Fonte: Quino: *Potentes, prepotentes e impotentes*.

O mundo em que nascemos e vivemos é um universo de sentido constituído através da acção humana e aprendido na vida quotidiana e na interacção com os outros. Como essa aprendizagem tem lugar a partir de uma certa posição no espaço social, não temos todos o mesmo conhecimento do mundo, não vemos todos o mesmo mundo da mesma maneira e não conhecemos da mesma forma todos os aspetos do nosso mundo – o conhecimento é socialmente distribuído.

Embora cada sociedade dependa de e se caracterize pela existência de um universo de significado que atribui sentido às atividades dos seus membros, ela não é um todo homogéneo. No seu seio estabelecem-se relações sociais diferentes e, por isso, não temos todos as mesmas experiências. Das posições diversas dos grupos sociais no seio da sociedade decorre a produção de subuniversos de sentido que se constituem como mundividências distintas e, portanto (re)produtoras de realidades diferentes. Assumindo a sua “atitude natural”, o *estranho* começa por interpretar o novo mundo e as condutas dos membros do grupo a que não pertence a partir dos quadros de referência que transporta do seu mundo/grupo de origem, mas cedo descobre que eles são inadequados a vários níveis. O *estranho* começa por tentar “traduzir” os novos padrões a partir dos padrões do seu grupo de origem, mas isto pode não ser suficiente, já que nem sempre os esquemas originais que

transporta permitem interpretar os novos esquemas, e é precisamente a dificuldade de transposição dos sistemas de relevância originais para o novo grupo que faz com que, por parte deste, o *estranho* seja olhado com dúvidas e a sua lealdade questionada. Se o seu processo de adaptação for bem-sucedido, passará a possuir e a usar o novo padrão, as dificuldades desaparecerão e deixará de ser um *estranho*. Mas os padrões culturais alheios, isto é, todos os padrões que não os do nosso grupo de origem e de pertença, são frequentemente considerados de menor valor, inferiores, facto deixado bem claro pelas potências coloniais referidas ao longo desta nossa tese.

Nos nossos dias, até mesmo em relação a questões de importância global como os Direitos Humanos, André (2012) questiona se a sua determinação é de natureza universal ou se estes resultaram fundamentalmente de uma cosmovisão ocidental assente na visão ocidental do ser humano, na sua relação com o mundo e na sua relação com os outros¹⁰⁵. A incompreensão do *Outro* é, então, e sobretudo, o resultado da incapacidade de domínio dos esquemas de interpretação da realidade, constituindo a base do etnocentrismo, fenómeno inerente à própria organização do mundo social, que implica a sobrevalorização da própria etnia, grupo, território, país ou cultura. Segundo Vala (2009), o etnocentrismo glorifica o nosso grupo e apresenta o *outro* como diferente, detentor de menos valor num universo de atributos comuns. O etnocentrismo assume a alteridade radical, descrevendo o *outro* como uma entidade radicalmente diferente, com a qual não partilhamos nenhuma característica fundamental, inferiorizando-o e, por vezes, até excluindo-o do mundo dos humanos. A atribuição de inferioridade a outro grupo pode surgir da necessidade de garantir coerência à própria visão do mundo e da protecção do nosso sistema de crenças da existência de outras visões do mundo.

Numa situação em que os esquemas de relevância que usamos se revelam inválidos, a possibilidade de comunicação desfaz-se e ocorre uma situação de crise, isto é, a intersubjetividade deixa de ser possível e a conduta desorienta-se. Tornamo-nos *estranhos* uns para os outros, perdemos a noção do nosso lugar no mundo e, com isso, o nosso próprio sentido identitário pode ser questionado, o que, no caso de Timor-Leste foi, ainda que sem sucesso, tentado pela Indonésia entre 1975 e 1999, quando se fizeram esforços no sentido de destruir o *ser timorense* para construir, no seu lugar, um *ser indonésio*. Para Brandão (2014), a tensão constante entre identificação e recusa de identificação está bem presente sobretudo quando a identidade atribuída é uma identidade estigmatizada pelos sentimentos negativos que produz, uma vez que o sentimento de valor pessoal é fundamental para uma experiência positiva da identidade, para uma imagem ou representação favorável de si. Visto que somos seres sociais, esta representação depende da interacção com os outros e da avaliação que eles fazem das nossas condutas e/ou características, quer sejam reais ou imaginadas, tomadas como expressão visível da identidade.

¹⁰⁵ Outro exemplo é a política mundial de saúde da O.M.S. (Organização Mundial de Saúde). A O.M.S. não pode pensar uma política mundial de saúde sem procurar compreender aquilo que cada cultura define como uma “vida saudável”, definição que pode não corresponder necessariamente aos padrões ocidentais. Isto sugere que as O.N.G. devem ter em atenção o modo como efetuam as suas intervenções, sobretudo as levadas a cabo em países do sul ou da periferia, uma vez que estas podem ser entendidas como atos de colonialismo ou neocolonialismo realizados sob a “capa” da ajuda humanitária.

Dado que durante a socialização primária o mundo surge como relativamente homogêneo e não problemático, e como não temos a possibilidade de escolher os nossos outros significativos, não existem, normalmente, problemas de identificação. Contudo, com a socialização secundária a possibilidade de ocorrerem conflitos entre definições diversas do que somos por parte de diferentes outros significativos confronta-nos com o campo das escolhas. Certas mundividaências terão maior probabilidade do que outras de se impor de acordo com o poder dos que as promovem e a quem interessam, o que pressupõe, desde logo, e como no caso de Timor-Leste, que certos grupos sociais, linguísticos ou etnográficos terão dificuldade em aceder aos instrumentos e às condições que lhes permitam não só impor a sua mundividaência, como também produzir uma mundividaência própria.

As identidades pessoais não podem deixar de incluir e de traduzir as identidades sociais. Não existe identidade pessoal sem identidade social, e as identidades sociais só adquirem existência pela sua integração e atualização nas identidades pessoais de indivíduos particulares. É também pela organização de uma história pessoal que adquirimos um sentimento de unidade ou coerência. Integrando passado, presente e futuro, obtemos um sentimento de inteireza, reforçado pela existência dessa história que contamos de e a nós próprios e aos outros.

Para Brandão (2014) somos o que somos face à nossa história, mas também na medida em que ela nos oferece um registo de integridade pelo facto de possuímos uma existência da qual podemos dar conta. Resultando das experiências acumuladas na relação com mundos e pessoas diferentes, a nossa identidade não pode deixar de ser afetada pela pertença a esses mundos e pela experiência que temos deles. A identidade é, por isso, um sistema de identidades múltiplas, cada uma relativa a um aspeto, um território ou um domínio da pessoa, organizado de forma dinâmica. São estas múltiplas pertenças que explicam o facto de, geralmente, os investigadores procederem à seleção de uma dimensão particular de análise, sob a qual concentram a sua atenção, deixando de lado todas as outras pela evidente impraticabilidade de um estudo empírico que procurasse cobri-las em simultâneo.

A gestão das nossas identidades e pertenças não só exige a capacidade de corresponder às expectativas diversas, por vezes conflituais, que lhes estão associadas, como também é influenciada pelo seu valor percebido. Por um lado, precisamos de ser aceites, socialmente valorizados porque essa é uma condição essencial de valorização do nosso eu, por outro, sentimos a necessidade de nos distinguirmos, de sermos “nós” e de que os outros nos reconheçam essa identidade própria e única. Oscilamos, portanto, entre a assimilação e a integração, entre a conformidade e a distinção, numa busca pela diferenciação.

De acordo com Gispert (1988), e em termos genéricos, uma identidade coletiva pode definir-se como um estado de consciência, o sentimento mais ou menos explícito de pertencer a um grupo ou categoria de pessoas ou de fazer parte de uma *communitas*. Para Costa (2005), é num contexto dinâmico que se forma uma construção identitária particular, construção esta que só se revela através da interação com a alteridade, devendo ser tida em consideração a forma como a participação dos portugueses se adaptou à nova realidade institucional no território, uma vez que o processo de transição está concluído. Ainda segundo Costa (2005), uma identidade étnica diferencia-se de outras identidades sociais pela convicção de que se

possui uma ascendência, uma história e uma herança cultural comuns, por exemplo a língua e a religião. Por outro lado, a identidade étnica é sempre um compromisso entre o que somos e o que dizem que somos, e é, muitas vezes, o que dizem que somos que destaca em nós essa mesma característica que pode ou não ser integrada na nossa auto-representação. A identidade, regra geral, só se cria pela negativa exterior, só os outros têm má opinião acerca do “nós”; nós próprios tendemos a destacar só os aspetos positivos. Costa (2005) acrescenta que a história é uma das dimensões centrais para a construção das identidades sociais. O efeito unificador da história tem a ver com a partilha de um modo geral, mas com a partilha das dificuldades em particular – vejam-se, por exemplo, os casos de situações de guerra em que se desenvolvem solidariedades e um forte sentido do “nós”.

A identificação é um processo que tem como base referências e vivências comuns dos indivíduos, isto é, a sua história. A identidade não sai do nada, ela pode ser criada mas tem de ter uma substância que lhe dê sentido, daí elementos como a história, os mitos e as memórias partilhadas, por exemplo, serem vitais para a construção e a afirmação identitárias – e da diferença. É importante lembrar-nos que mesmo países geograficamente delimitados e bem definidos, ainda que as suas fronteiras tenham sido demarcadas há muito, podem não permanecer imutáveis. Tal como afirma Moreira (1996), o conceito da fronteira geográfica formal, definida por uma *linha fronteira*, é muito europeu. Os povos africanos, por exemplo, estavam habituados a viver em regiões não estritamente delimitadas, deslocando-se de acordo com as suas necessidades agrícolas ou comerciais, pelo que as fronteiras da África independente são, na sua essência, as mesmas que as potências europeias traçaram durante o colonialismo. Em muitos casos, essas fronteiras raramente têm mais de cem anos, o que contribui para a instabilidade sentida nesse continente. Antes de haver um Gabão, um Malawi ou uma República Centro-Africana, existiam os *ewe*, os *kikuyu*, os *fula*, os *mandingas*, os *zulus* e tantos outros, ou seja, antes dos estados existiam os povos, os quais tendem a renascer e a impor-se, reclamando os seus territórios, uma vez que as suas raízes permanecem na cultura, na economia e na sociedade em geral.

Não há dúvida que os timorenses sentem que são, antes de tudo, cidadãos do seu país. Mas tal sentimento de pertença ou comunhão emerge de uma certa unidade de interesses ou condições e afirma-se num movimento reflexivo de *Eu* ao *Outro*, ao contrapor-se dialeticamente um *Nós* a um *Eles*. Se, por um lado, este *Eu* e o *Outro* se compreende quando aplicado a timorenses *versus* indonésios, portugueses ou australianos, por outro lado também pode ser aplicado a diferentes etnias ou línguas em Timor (tétum *versus* bunak, kemak ou mambae, entre muitos outros exemplos). As identidades são, para Costa (2005), sempre reflexivas, e essa reflexividade constrói-se por relação com a alteridade, diferenciando-se do outro através da demarcação das suas “especificidades”. Essa diferenciação estratégica é construída com base num processo que assenta em marcadores identitários que consubstanciam a diferença relativamente ao “outro”, e a estruturação desse processo socorre-se de todos os elementos em que a diferenciação se pode relevar, seja pela positiva, seja pela negativa ou mesmo de forma neutra. Um sentimento de identidade coletiva constrói-se mediante manipulações ideológicas, simbólicas e rituais, embora não haja dúvidas de que tal ideologia e simbologia gravitem em torno de realidades sociológicas e culturais prévias, as

quais tenderão a ser realçadas, reafirmadas e recriadas, criando um processo de definição em constante mutação. A pertença a um grupo ou categoria define-se, segundo Gispert (1988) tanto por inclusão como por exclusão. O que se é ou se aspira ser é realçado ao contrapô-lo àquilo que não se é nem se deseja ser. Ser timorense implica não ser português nem indonésio. Uma identidade pode ser vivida com um sentimento afirmativo de orgulho e satisfação, ou então experimentada como humilhação e alienação, como um estigma, tal como sucedeu, por exemplo, durante os 24 anos de ocupação indonésia.

A valid and active sense of self may have been eroded by dislocation, resulting from migration, the experience of enslavement, transportation, or 'voluntary' removal for indentured labour. Or it may have been destroyed by cultural denigration, the conscious and unconscious oppression of the indigenous personality and culture by a supposedly superior racial or cultural model. The dialectic of place and displacement is always a feature of post-colonial societies whether these have been created by a process of settlement, intervention, or a mixture of the two. (Ashcroft *et al.*, 2002, p.9)

Durante a ocupação, por exemplo, o termo *Maubere*¹⁰⁶, que até então possuía uma conotação negativa, de *selvagem*, de *não civilizado*, tornou-se símbolo de todos os timorenses que lutavam contra a ocupação ou não se sentiam indonésios, e é portanto um termo que tem sido utilizado com orgulho até aos dias de hoje.

Podemos, então, e de acordo com esta definição, afirmar que existe de facto uma identidade coletiva timorense, embora segmentada em identidades coletivas étnicas muito diversas, espalhadas por todo o território. Estas identidades, cada uma com o seu próprio património cultural, social, e linguístico, são habitualmente designadas por etnias ou povos (gráfico 1). Para Albuquerque (2018) o desenvolvimento de uma identidade nacional timorense pressupõe aspetos positivos e negativos para a sociedade. No que respeita os benefícios este autor salienta a união entre os distintos povos que habitavam o território, pertencentes a etnias diversas, o que levou ao fim das antigas disputas e guerras entre esses povos, à criação de uma nação e de um governo, à delimitação do seu respetivo território e à ausência de disputas de poder a nível étnico, que se refletiu inclusivamente na política linguística, já que se optou por elevar o tétum-praça, língua franca de grande parte da ilha de Timor, como língua oficial e símbolo da identidade e unidade nacionais, não sendo beneficiada nenhuma etnia específica. Por outro lado, o autor refere também alguns malefícios, entre os quais a luta ideológica na adoção de uma língua internacional e oficial do país, já que foram adotados o português como língua oficial e o inglês e o indonésio como línguas de trabalho, decisão que serviu apenas como um paliativo para acalmar os ânimos. O autor refere também como malefícios a instabilidade política resultante da presença de diversas entidades internacionais para a manutenção do sistema democrático e sua administração, a corrupção nos órgãos administrativos, a extrema pobreza e o facto da parcela

¹⁰⁶ Em termos literais *Maubere* é uma expressão proveniente do *mambae* “*Mau Bere*” e significa *meu irmão*.

da população que permanece autóctone ser habitualmente excluída de processos e decisões políticas.

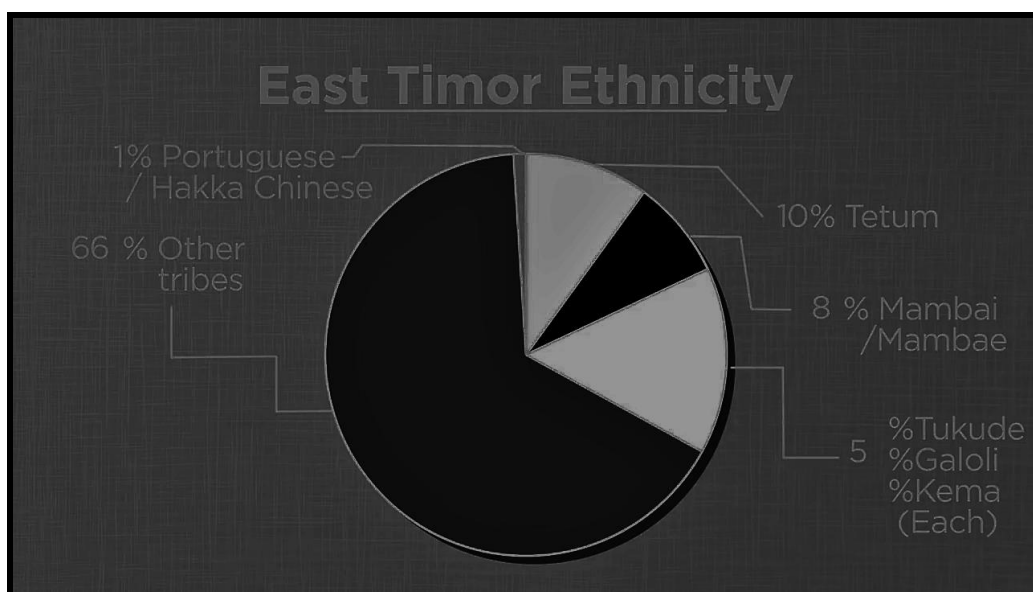


Gráfico 1 - Exemplo de divisão étnico-linguística de Timor-Leste. Fonte: *Geography Now* (2016), *Timor-Leste*.

As diversas etnias representam as peças do fascinante mosaico etnolinguístico que é Timor-Leste, uma vez que cada etnia possui habitualmente a sua própria língua ou dialeto. A diversidade geográfica da ilha, “as guerras internas entre os povos e a consequente integração de subgrupos em outros grupos étnico-linguísticos provocaram uma diversidade cultural e linguística no território, de tal forma que, hoje, dificilmente se podem identificar e territorializar os diferentes grupos étnicos” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.42).

Timor é essencialmente um território onde impera a poliglossia, sendo conhecido o carácter plurilinguístico da sua sociedade. “Trata-se essencialmente de uma sociedade ágrafa, com uma cultura de transmissão oral, onde coabitam muitas línguas “nacionais” e vários dialetos com as duas línguas oficiais” (Viegas, Ramos & Antunes, 2015, p.60).

There are three main types of linguistic groups within post-colonial discourse: monoglossic, diglossic and polyglossic. Monoglossic groups are those single-language, which correspond generally to settled colonies, although, despite the term, they are by no means uniform or standard in speech. Monoglossic groups may show linguistic peculiarities as significant as those in more complex linguistic communities. Diglossic societies are those in which a majority of people speak two or more languages. (Ashcroft *et al.*, 2002, p.38)

Num território com, sensivelmente, metade da área da Galiza, a diversidade linguística é tal que “um único grupo pode falar até cinco línguas diferentes, da mesma forma que a mesma língua pode constituir a forma de expressão de vários grupos étnicos” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.42). A situação é, nas palavras de Batoréo (2007, p.3) “muito mais do que

“linearmente” multilingue. Em muitos aspetos é, de facto, poliglóssica – embora de grande instabilidade, no que diz respeito ao real status de cada uma das línguas intervenientes”, uma vez que existem “diferenças sócio-políticas entre os diferentes idiomas e dialectos presentes no dia-a-dia timorense. Estas diferenças podem observar-se, inclusive, ao nível do registo formal escrito, bem como ao nível da linguagem dos meios de comunicação social”. A esse respeito, em 2001, Noronha apresentava um relato de um timorense que é bastante esclarecedor:

Tenho como língua materna o tétum, embora o meu pai tivesse como língua de nascença o mambac, a língua falada pelo maior número de habitantes de Timor-Leste em 74 e, pelo lado da mãe o laclei, hoje em vias de extinção. Julgo que a opção feita pelos meus pais teria sido em conformidade com um espírito de total pragmatismo. Falando tétum, a língua comum, eu teria acesso a oportunidades que não teria se a opção tivesse sido pelas respectivas línguas maternas. (p.181)

Já em 2003, Sampaio, referindo-se àquilo que afirmava ser “dislexia linguística” afirmava que o “português [estava] em último. A situação atual em Timor é a de uma verdadeira babel linguística”. De acordo com a experiência deste autor “a conta da luz vem em inglês, o formulário para o livrete do carro em tétum, os comunicados do Conselho de Ministros em português e tudo o que tem a ver com a polícia e os tribunais quase sempre em indonésio”. Também nos meios de comunicação social a situação se revelava complicada, já que “os jornais publicam-se em quatro línguas” (com tantas páginas em português como em inglês), “a televisão e a rádio locais são dominados pelo tétum e pelo indonésio. Numa delas até o inglês é mais ouvido, devido à ajuda na programação e na informação da Rádio Voz da América”. Claro que nesta época, e com a ocupação indonésia ainda tão próxima e a presença de muitos estrangeiros, não é surpreendente que o indonésio e o inglês tivessem tal expressão no dia-a-dia timorense. Em 2004, Prior referia-se à situação linguística em Timor-Leste como complexa, afirmando:

Sipping Timorese coffee at the City Café in Dili, I’m surrounded by different languages. At a nearby table, three women are speaking Portuguese, at another, a couple of men converse in English. Young boys hang around the entrance, trying to sell me phone cards and chatting amongst themselves in the dominant language of Tetum. And taxis drive past, their radios blaring with pop songs in Bahasa Indonesia. It’s an aural snapshot of the complex situation facing this fledgling nation two years after it was formally declared the Independent Republic of East Timor. (Prior 2004, ABC radio)

Esta situação não mudaria muito com o passar do tempo. Anos mais tarde, entre 2011 e 2016, e de acordo com a nossa própria experiência e observação, verificámos que se quase todos os documentos oficiais se encontram escritos em português ou tétum (tudo o que emane do governo, por exemplo), noutros casos, no entanto, (como por exemplo os formulários de registo de viaturas) as línguas utilizadas são o tétum ou o indonésio. Nas lojas (mercados,

supermercados, agências de viagens, entre outras) as línguas que, de facto, imperam, são o tétum e o indonésio. Em muitos destes locais (por exemplo, nos restaurantes) é mais fácil fazer-se compreender em inglês do que em português, e quem, não sabendo falar tétum, souber falar indonésio tem, à partida, uma muito maior probabilidade de se fazer entender, sobretudo fora da capital, Díli. Esta situação explica-se por uma série de fatores, que abordaremos mais adiante, mas é sintomática das políticas linguísticas seguidas pelos governos de Timor nos últimos anos, por exemplo com os seus avanços e recuos nas políticas de ensino em línguas maternas e/ou em tétum ou português e, sobretudo, com o grau de exposição dos timorenses a algumas línguas em detrimento de outras.



2.3 - As línguas de Timor-Leste

Como exemplo, a nível *micro*, do que é Timor-Leste em termos sócio-linguísticos, a ilha de Ataúro, a norte de Díli: 141 km², 7000 habitantes em 5 *sukus*. 3 línguas diferentes [às quais se juntam o tétum e o português] e duas religiões, católica e protestante [em paralelo com a religião animista autóctone]. (Feijó, 2016, p.438)

Para Moreira (1996), a língua é um veículo privilegiado de cultura e já é em evidência o problema da diferença cultural, já que não se limita a descrever a realidade através de códigos, mas influencia o nosso modo de aprender essa realidade. Assim, a diversidade linguística constitui um recurso humano fundamental da humanidade em geral e, particularmente, de qualquer espaço político-cultural. Segundo Said (1994) o conceito de uma língua nacional é central às pretensões de um novo estado, fundamental e insubstituível. Contudo, para Said, sem a prática de uma cultura nacional que incorpore *slogans*, panfletos e jornais, contos populares, heróis, poesias épicas, romances ou dramas, a língua é um objeto inerte.

Rebello (2008) diz-nos que todos os indivíduos possuem emoções, desejos e ideias, mas a sua forma de os expressar não é a mesma. Algumas culturas valorizam a expressão das emoções, outras não, e em determinadas localidades os falantes de uma língua expressam-se de uma forma mais direta enquanto que outros o fazem de modo mais indireto. Hagège (2000) acrescenta que quando se examinam as sociedades humanas e as relações que estas estabelecem com as suas línguas, impõe-se uma verdade que parece derivar do simples bom senso: as línguas vivas não existem em si mas por e para os grupos de indivíduos que delas se servem na comunicação quotidiana, mas isto não significa que as línguas tenham unicamente uma função social. Enquanto manifestações da faculdade de linguagem, são estruturas cognitivas complexas que refletem a forma como o espírito funciona quando produz e interpreta enunciados, e carregam as marcas das operações pelas quais se exprime o universo das coisas sensíveis e dos conceitos. Ao mesmo tempo, as línguas acompanham os grupos humanos, desaparecendo com eles, ou, se estes forem numerosos e estiverem prontos a estender-se para lá do seu meio de origem, difundindo-se por vastos territórios. É, portanto, daqueles que as falam que elas retiram os seus princípios de vida e a sua capacidade de aumentar o seu campo de utilização.

Hagège (2000) afirma que as expressões verbais de uma cultura têm origem na sua história e vão ao mais fundo da sua identidade, e que ainda que a língua esteja longe de ser a única expressão de uma cultura, ela engloba todas as restantes, transformando-as em palavras. A língua conserva um lugar central na vida de um povo, e a sua perda pode, a longo prazo, causar o desaparecimento de toda a sua cultura. As comunidades humanas constroem as suas línguas segundo as associações que as suas culturas estabelecem entre as coisas e o seu reflexo nas palavras, conduzindo os seus descendentes a restabelecer as mesmas relações, que se perdem definitivamente quando as línguas morrem. Fogaça (2017) salienta que a extinção de uma língua resulta na perda irreversível de conhecimentos históricos, culturais e ecológicos, e que cada língua é uma expressão única da experiência humana no mundo. Neste

sentido, sempre que uma língua morre desaparecem também evidências para a compreensão de padrões da estrutura e funções da linguagem humana, bem como ecossistemas diversificados.

Quando uma língua é abandonada pelos seus falantes (sem ser por genocídio ou catástrofe natural), os seus (ex) falantes perdem não apenas a sua língua, mas também a sua identidade étnica e cultural. Quando uma população renuncia ao seu modo de vida por razões económicas ou sociais, um dos efeitos sentidos é a redução, e, eventualmente, o abandono, das suas atividades antigas. A língua em que essas atividades se exprimem é a da tradição, um conjunto de símbolos culturais em que a etnia se reconhece. As línguas étnicas correm, portanto, o risco de desaparecer, juntamente com as culturas de que são o veículo, como é o caso dos aborígenes da Austrália, local onde a língua inglesa vai, inexoravelmente, substituindo as línguas autóctones, levando ao declínio de costumes e tradições culturais. O “bombardeamento” das massas pela rádio e pela televisão, através de alguma das línguas de difusão mundial (inglês, espanhol, francês, português, ou outras) acaba por ter um papel deletério para as línguas tribais e regionais, estas ausentes dos media, mas, ainda assim, línguas maternas de parte dos ouvintes ou telespetadores.

Mesmo em Timor-Leste, entre os grupos étnicos mais remotos, isolados ou inacessíveis, é cada vez mais reduzido o número de pessoas que não possui rádio ou televisão, escapando a este “assalto quotidiano”, como o define Hagège (2000). Este autor lamenta o facto de na Austrália se terem registado algumas das maiores, mais rápidas e mais violentas destruições infligidas às línguas e às suas etnias, uma vez que há 200 anos se podiam aí encontrar 1 a 2 milhões de aborígenes, falando cerca de 250 línguas, mas mais de 50 desapareceram desde a chegada dos europeus, encontrando-se atualmente outras 150 em sério risco de extinção. Um número crescente das línguas restantes, provavelmente superior a 50%, não são sequer conhecidas pelos jovens com menos de 25 anos. Hagège referencia ainda o caso da Indonésia, um dos países mais ricos em línguas do planeta, onde “uma boa quinzena de línguas” deixaram de existir durante o século XX. Devido à sua situação geográfica, não será de estranhar que algo de muito parecido venha a passar-se também em Timor-Leste.

As línguas alteram-se, adaptam-se, empobrecem, enriquecem, retirando da vida os traços inesperados, os cambiantes, as armadilhas, a diversidade, bem como o instinto obstinado de continuidade, uma vez que, ainda que morram individualmente, não deixam de existir enquanto conjunto, traduzindo em ato a aptidão para a linguagem, essa propriedade determinativa pela qual os seres humanos se distinguem. As línguas são organismos naturais, mas também, de acordo com Hagège (2000), reflexos das etnias que as criaram espontaneamente, pelo que a história natural das línguas é paralela à história natural dessas mesmas etnias. São sistemas poligenéticos, isto é, não nasceram de uma mesma origem. O domínio de uma sobre outras e o estado de precariedade a que são conduzidas as línguas dominadas explicam-se pela insuficiência dos meios de que dispõem para resistir à pressão das línguas dominantes¹⁰⁷.

¹⁰⁷ O *quetchua*, por exemplo, é falado por cerca de metade dos habitantes da Bolívia, mas encontra-se submetido à pressão do espanhol. Os comerciantes, a administração e os *media* do meio urbano conferem um lugar inquestionável ao *quetchua*, mas a forma que utilizam é bastante diferente da dos camponeses.

Qualquer língua dominante pode potencialmente representar uma ameaça para as línguas minoritárias mais próximas, como sucede com o suaíli (e o árabe) em África, o espanhol na América do Sul, o português no Brasil e o inglês na Austrália e nos Estados Unidos da América. Claro que, como afirma Hagège (2000), uma língua intrusa só se implanta de forma sólida e profunda se envolver toda a comunidade e não apenas as suas elites, como acabou por suceder com o *latim* no Ocidente, por oposição ao *grego* que, nos nossos dias, apesar da sua inegável importância histórica, é “apenas” a língua de um pequeno país da Europa. Ou seja, apesar da enorme importância e das inúmeras influências do grego antigo no latim (e, como consequência, em todas as línguas latinas), e do facto de este ter sido ensinado a grande parte dos jovens aristocratas romanos (os *pedagogos* gregos, contratados para o efeito), o seu estatuto de língua de elite iria demonstrar que o bilinguismo da aristocracia romana na época clássica não foi senão um episódio sem futuro, por nunca se ter alargado às massas.

A política escolar da França no seu império colonial e, em menor medida, a de Portugal, foram essencialmente de assimilação. Se essa assimilação acabou por não ter um efeito muito negativo sobre as massas, o mesmo não se passou com as elites, tentadas pelo unilinguismo em benefício de uma língua europeia. Já o caso da Espanha e da expansão da sua língua na América Latina foi bastante diferente, sendo impressionante a sua difusão por vastos territórios, numa enorme quantidade de países hoje culturalmente unificados por ela. Para Hagège, contudo, o preço deste sucesso foi a morte de inúmeras línguas autóctones, utilizando o autor o termo “linguicídio pelo Estado”, e acrescentando que os poderes políticos nem sempre se contentam com a imposição de medidas limitativas da utilização das línguas minoritárias. Normalmente estes Estados nada fazem nada para impedir a morte de uma língua que tudo indica como muito provável, perseguindo as línguas mesmo que não exterminem os seus locutores.

O linguicídio de Estado, ou seja, a eliminação concertada de uma ou de várias línguas através de políticas explícitas, pode ilustrar-se na guerra que os E.U.A. declararam às línguas faladas na Micronésia, por exemplo. Nesse território, o poder americano, mais até do que o poder espanhol antes dele, esforçou-se, através de disposições administrativas extremamente restritivas, por aniquilar muitas delas. Outro bom exemplo é o das Filipinas, local onde, depois da saída de Espanha, os americanos tentaram (e conseguiram, em grande medida) extirpar o espanhol. Mesmo dentro do seu próprio território, e para surpresa de ninguém, especificamente no caso dos nativos, para os “índios” americanos a utilização das línguas ameríndias era absolutamente interdita e as infrações eram punidas de forma tão severa quanto humilhante, aplicando-se mesmo a crianças muito pequenas. Esta punição pela utilização de línguas nativas manteve-se durante tanto tempo que existia ainda no início dos anos 70 em alguns estados americanos. Noutros estados, infelizmente para as etnias e as suas línguas, nem sequer tinha sido necessário mantê-la, tão eficazes tinham sido as repreensões corporais e morais infligidas às crianças índias que ousavam ainda servir-se da sua língua materna. Hagège afirma ter ouvido adversários das línguas autóctones dos E.U.A. defender que as tribos que as pretendem promover, uma vez que já não se servem delas, obedecem a motivações não puramente culturais. Na realidade a sua promoção seria uma nobre divisa

atrás da qual se dissimulariam reivindicações económicas ou a posse de territórios cujo subsolo encerre recursos minerais.

A defesa da língua poderia também, segundo os seus detratores, esconder intenções políticas, como a autonomia administrativa de uma região habitada por uma etnia específica. Na opinião do autor, com a qual concordamos, a morte das línguas autóctones da América está estreitamente ligada à expulsão violenta das tribos locais dos seus territórios tradicionais, pelo que a reivindicação desses territórios só poderá favorecer essas mesmas etnias e línguas. Já em África, e ainda que as línguas europeias tenham podido exercer alguma pressão na época colonial, a sua utilização é atualmente limitada à sociedade favorecida, o que as torna compatíveis com a manutenção das identidades étnicas e das pequenas línguas. Na verdade, e no caso deste continente, o verdadeiro perigo para as línguas autóctones provém das línguas africanas de grande difusão e de vocação federativa, como é o caso do suaíli. Quanto ao caso do inglês, este é, na verdade, bem mais complicado do que os anteriores, devido à sua difusão mundial. Aquilo que se refere às línguas nativas norte-americanas, vítimas da anglofonia, aplica-se igualmente e quase nos mesmo termos, às línguas das tribos aborígenes da Austrália, também elas conduzidas à agonia pela pressão do inglês em todos os domínios e, em particular, na escola. Para David Crystal¹⁰⁸, se o domínio do inglês continuar a expandir-se à velocidade que o tem feito, existe a possibilidade, ainda que remota, que um dia seja a única língua utilizada no mundo. Para o autor, este seria um dos maiores desastres que poderiam atingir a humanidade, dada a enorme quantidade de culturas, identidades e conhecimentos que se perderiam.

Para Hagège (2000), a promoção do unilinguismo e da mentalidade unilingue que se faz sentir com grande intensidade nos nossos dias faz-se em proveito do inglês. A competência dos indivíduos multilingues, em vez de ser valorizada e apreciada pelo que é, ou seja, uma riqueza cultural, acaba por se ver desvalorizada. O unilinguismo em benefício do inglês é visto como uma garantia, se não como condição necessária, do modernismo e do progresso, enquanto o multilinguismo é associado ao subdesenvolvimento e ao atraso económico, social e político, ou considerado como uma etapa, negativa e breve, no caminho que deve conduzir a uma língua única, como o inglês. Este autor acrescenta ainda que a desvalorização do bilinguismo vai ao ponto de fazer esquecer que se pode aprender uma língua sem ter de se renunciar àquela que se falava anteriormente. O bilinguismo desigual, na maior parte dos povos dominados, acaba por se desvalorizar por si mesmo, condenando a língua autóctone, uma vez que esta é confrontada com um modelo económico e social que aparenta ser mais prestigioso.

Constata-se, com base em números estabelecidos por várias investigações ao longo dos anos, que as maiores concentrações de línguas ameaçadas se situam nas regiões do globo onde dominam condições de subdesenvolvimento. Este facto sugere uma possível relação entre o subdesenvolvimento e a experiência de domínio colonial, que poderá ter levado as línguas autóctones a eventuais situações de diglossia e a um maior risco de extermínio linguístico. Contudo, esta explicação, que coloca todo o ónus no processo do colonialismo, está longe de

¹⁰⁸ Informação disponível no site www.davidcrystal.com.

ser a única e não se aplica em todos os casos. Efetivamente, existem alguns países que nunca foram colonizados e onde muitas línguas minoritárias também desapareceram ou viram o seu uso reduzido de um modo drástico, como é o caso da Tailândia, da Etiópia ou até da China, que apesar de ser um país com um elevado índice de desenvolvimento em alguns locais não o é em termos globais, e onde existe uma forte pressão no sentido de utilizar o *mandarim* como uma língua cada vez mais padrão apesar da enorme quantidade de pessoas que fazem parte de comunidades para quem esta não é a língua materna, como por exemplo a comunidade cantonesa.

Aquilo que sucede habitualmente é que o estabelecimento de poderes políticos centralizados, desejosos de alargar o seu controlo a todas as regiões que dependam da sua autoridade, nem sempre é compatível com a manutenção de pequenas etnias dispersas sobre vastos territórios. Na verdade, é habitualmente bastante adverso. O desenvolvimento dos Estados tem sido, desde tempos antigos, frequentemente acompanhado por ações especialmente nefastas para as etnias que passam pela destruição do *habitat*, desflorestação, deslocamento de populações ou assimilação forçada, tal como sucedeu aquando da colonização espanhola na América Central e Meridional e da colonização inglesa (e posteriormente a americana) na América do Norte. Mesmo as políticas coloniais de outros países, como Portugal, Holanda ou França, não foram muito diferentes, e as consequências linguísticas desta relação de forças são bastante previsíveis. A ideologia dos Estados construídos em torno do domínio de uma nação não é favorável à existência de muitas línguas no mesmo território, devido ao potencial para dispersão de poder ou sentimentos de desunião. Contudo, para Hagège (2000), poderia dizer-se que a concepção da coesão nacional, no sentido em que esta se liga à unidade linguística, foi sempre bastante mais comum na Europa e na América, sobretudo se tivermos em conta as atitudes mais flexíveis que se podem encontrar em relação ao plurilinguismo noutros pontos do globo, como na Índia, na Tailândia, na Malásia, na China (de certa forma) e definitivamente em Timor.

Para Marcos (1995), nenhuma língua, por si só ou pelas qualidades da sua gramática, é mais importante que qualquer outra. Certas línguas, por acidentes históricos, acabaram por ser mais projetadas, ganhando maior relevância ou utilidade e reunindo um maior número de falantes. Uma língua pode ser considerada mais importante que outra devido a razões políticas, sociais, económicas, administrativas, mas nunca por motivos intrinsecamente linguísticos, pela sua gramática, pela sua capacidade de permitir expressar as ideias ou por motivos de uma hipotética *pureza*. Ou seja, a hierarquização das línguas não obedece a motivos estritamente linguísticos e sim a razões extralinguísticas, normalmente de índole económica, histórica ou de prestígio, as quais acabam por definir a situação sociolinguística de um território num determinado momento.

Marcos (1995) salienta ainda que para os estudiosos tem tanta importância uma língua falada por 50 pessoas como outra falada por 5 000 000. Contudo, como afirma Hagège (2000), em muitas sociedades as minorias são estigmatizadas, e, para uma língua, o próprio facto de ser falada por um pequeno número de locutores pode contribuir, reforçando outros fatores pré-existent, para a colocar em situação de fragilidade. Num clima de “guerra” entre as línguas, em que a desigualdade é grande, a língua legítima acaba por ser a das *élites*

económicas. Mas para que haja uma “guerra” de línguas é necessário, em primeiro lugar, definir quantas línguas se encontram no “campo de batalha”. E esta, como já referimos anteriormente, é uma questão muito complicada em Timor-Leste.

Albuquerque (2018) refere que poucas são as investigações que têm as línguas nativas timorenses como objeto de estudo e que existem claros interesses ideológicos e económicos para manter esta situação. Efetivamente, uma das dificuldades encontradas por Fogaça (2017) durante o seu trabalho de campo foi consequência da falta de estudos e documentação nas áreas de antropologia e história (no seu caso específico, relacionadas com o povo Mambae, mas aplicável à maioria das etnias timorenses), pois para entender por completo o ecossistema fundamental da língua mambae é necessária uma análise holística e não apenas linguística, ampliando o campo de estudo a outras áreas. Albuquerque aponta, como línguas timorenses em risco de extinção o *habun*, o *makalero*, o *resuk*, o *rahesuk*, o *isni* e o *lolein*, sugerindo que estas necessitam ser documentadas e revitalizadas.

Diz Hagège (2000), a respeito da conservação dos usos ritualizados, que a fraseologia solene em estilo ritualizado, ou seja, excluindo toda a utilização natural, assinala a redução da língua ao estado de fóssil mumificado, e que a perda da utilização quotidiana de uma língua na vida íntima e pública é, frequentemente, nas últimas etapas de um processo de erosão, acompanhada, e, até, acentuada, pela presença exclusiva de usos rituais dessa língua. No entanto, apesar de não passar de um “fóssil mumificado”, como lhe chama Hagège (2000), uma língua em declínio pode ainda ser usada como forma de comunicação secreta entre velhos ou novos de uma etnia, excluindo os não-iniciados. Este investigador refere-se aos informadores idosos, normalmente aqueles que mantêm estes usos rituais de uma língua, como “os velhos mudos”. Afirma que estes, quando interrogados por linguistas (desejosos de registar um último testemunho de determinada língua em processo de extinção) se revelam incapazes de a utilizar com desenvoltura, ainda que a tenham praticado correntemente numa primeira etapa da sua vida. Neste caso, para Hagège, (2000), a ferida linguística ganha o rosto de uma dramática circularidade. O utilizador possui ainda, sem dúvida, algumas lembranças, mas a sua língua está praticamente destruída porque já não há com quem a utilizar, acabando por ser esquecida. As diversificações que se encontram universalmente nas línguas humanas válidas e que se correlacionam com variáveis como sexo, idade, profissão ou pertença étnica não se identificam nas línguas em fase final de erosão e deixam de poder ser objeto de estudo da sociolinguística. De acordo com o catálogo de línguas *Ethnologue*, existem no mundo cerca de 50 línguas e dialetos de tal forma ameaçadas que apenas lhes resta um falante, pelo que a sua extinção é quase um facto consumado.

Albuquerque (2018) afirma que uma língua se considera não ameaçada quando possui um número de falantes superior a 100 000 ou quando não se encontra exposta a elementos externos que a podem levar à extinção. Assim, e segundo esta definição, grande parte das línguas nativas faladas em Timor-Leste está ameaçada, uma vez que apenas o tétum, o mambae e o makasae possuem um número de falantes superior a 100 000. Segundo Marcos (1995), já antes de 1975 5 grupos etnolinguísticos identificados tinham menos de 1000 falantes e outros 6 menos de 2000. O *isni*, falado por apenas 290 pessoas, e o *makuva*, usado em contextos sociais muito específicos por um número bastante reduzido de pessoas,

encontra-se, portanto, para todos os efeitos, muito perto da extinção. Diz Hagège (2000) que, habitualmente, consideramos que uma língua está morta ou extinta quando já não tem locutores. O fenómeno da morte das línguas é bastante dramático, porque se desenrola diante dos nossos olhos, escapando em larga medida ao nosso poder. Neste caso, não se trata de línguas antigas ou arcaicas, e sim de línguas que, por todo o mundo contemporâneo, vemos encaminharem-se em massa para a extinção. Esta questão ganha contornos ainda mais graves uma vez que são culturas, construídas por sociedades humanas, que estão em perigo de desaparecer. Para Hagège (2000), as previsões mais pessimistas, baseadas no número de línguas em estado de obsolescência, avaliam em 90% as perdas prováveis no século XXI, o que deverá ser considerado como um grave dano sofrido pelo “genoma linguístico” da espécie humana, que Matisoff (1991) define como o património de genes linguísticos que representa o conjunto das línguas vivas e mortas desde a origem dos tempos. Fogaça (2017) concorda, não com o número exato de línguas existentes, mas sim com o facto de “cerca de 50% das mais de 6 mil línguas [estarem] perdendo seus falantes – o que, segundo estes dados, possivelmente levará a substituição de cerca de 90% das línguas minoritárias por línguas dominantes até o final do século 21” (Fogaça, 2017, p.18). Hagège (2000) vai até bastante mais longe, afirmando que a tomada de consciência desta dramática realidade seria já um motivo suficiente para agir o mais depressa possível, e que a linguística poderá tornar-se, se os linguistas não se apressarem a explorar as inúmeras línguas desconhecidas que estão ameaçadas de morte, a única ciência que vai deixando desaparecer tranquilamente cerca de 50 a 90% do material sobre o qual trabalha.

Hagège aponta três formas típicas para o desaparecimento de uma língua: a *transformação*, a *substituição* e a *extinção*. A *transformação* consiste numa modificação muito forte de uma língua no decurso de um processo, que pode ser bastante longo, que culmina no surgimento de uma nova língua, caso do latim comum, que se consubstanciou nas diversas línguas românicas. A *substituição* pressupõe que uma língua vinda do exterior de um território substitui outra já presente, e, depois de um período de tempo variável de coexistência, a nova língua acaba por absorver a antiga. Nestes casos, as estruturas e léxico da língua substituída não se mantêm no uso geral, sobrevivendo, no melhor dos casos, numa muito reduzida quantidade de utilizações. Não basta, ainda assim, o mero contacto entre duas línguas para que se possa prever a morte de uma delas, sendo necessário que uma delas exerça uma grande pressão sobre a outra ou esteja numa posição bastante mais forte devido ao seu estatuto social ou à sua difusão nacional ou internacional. Nos casos de desaparecimento de uma língua sob a pressão de outra, após um período de convivência e substituição, é comum a sobrevivência de estratos, isto é, de traços imputáveis à língua em vias de extinção (ou já extinta), perdendo-se tudo o resto¹⁰⁹. Finalmente, a *extinção* implica o desaparecimento total de uma língua, juntamente com os seus últimos locutores, que se extinguem sem descendência ou sem a transmitir a outros. Para Hagège (2000), a extinção de uma língua pode implicar o desaparecimento dos últimos velhos que ainda a balbuciam ou, por vezes, de toda uma comunidade. Este autor apresenta ainda a *ocultação* como uma possível estratégia

¹⁰⁹ Em África, o *vumba* e o *chifundi*, por exemplo, são hoje considerados dialectos do *suaili*, que os absorveu apesar de pertencerem a outro subgrupo, conservando mesmo assim alguns vestígios identificáveis (Hagège, 2000, p.93).

de sobrevivência de uma etnia ou língua. A *ocultação* acontece quando uma comunidade pode abandonar bruscamente a sua língua de forma a escapar a perigos ou perseguições, num ato negativo de defesa, dissimulando-se como locutores de outra língua.

Por vezes a extinção e substituição sobrepõem-se, por exemplo quando as gerações mais novas abandonam por completo uma língua e adotam outra. Habitualmente, os detentores mais idosos de uma língua comunitária que já não está em condições de resistir à concorrência de um outro idioma transmitem-na, de uma forma imperfeita, aos seus filhos, que em seguida a transmitem de forma ainda mais imperfeita, ou deixam totalmente de a transmitir, à geração seguinte. Outra condição que, segundo Fogaça (2017), interfere na transmissão da língua entre as várias gerações é o casamento exogâmico, ou seja, o casamento entre indivíduos de ecossistemas linguísticos distintos. Quando ocorre este tipo de união a transmissão intergeracional da língua depende habitualmente do local de habitação da nova família. Assim, se um indivíduo Mambae casar com um de etnia não-Mambae, mas o casal residir em território Mambae, a criança irá, muito provavelmente, aprender Mambae. Por outro lado, se o casal optar por residir em Díli, a língua de comunicação será provavelmente o tétum, cuja influência sobre as crianças que entretanto nascerem será exponencialmente maior nesta cidade. Existe ainda uma outra possibilidade de interferência entre ecossistemas linguísticos, sobretudo em Díli, já que algumas famílias, sobretudo as mais ricas, podem contratar amas para os seus filhos, amas essas cuja língua materna, que utilizam diariamente com as crianças a seu cargo, podem não ser iguais às dos pais. Esta situação encontra alguns paralelos com a das crianças norte-americanas cujas amas, provenientes de países da América Latina, utilizam muitas vezes o espanhol nos seus contactos diários com as crianças a seu cargo, promovendo potencialmente situações de exposição a novas línguas e, em situações extremas, até de bilinguismo.

Já a extinção total de uma língua por desaparecimento de todos os locutores pode ser causada por catástrofes naturais, genocídios, epidemias ou migrações. Nestes casos, todos os locutores desaparecem sem que tenha sido assegurada qualquer transmissão da língua, mesmo a estrangeiros. Marcos (1995) aponta a destruição de povoações pelo exército indonésio, o genocídio cometido e a deslocação e reunião forçada de habitantes com línguas maternas distintas como causas prováveis para que alguns grupos etnolinguísticos tenham literalmente desaparecido do mapa, levando consigo as suas tradições e línguas. As línguas podem também desaparecer devido a catástrofes naturais, como a erupção vulcânica que, em 1815, causou a morte da totalidade dos Tambora, habitantes da ilha Sumbawa, no arquipélago indonésio das ilhas de Sonda, que separam Java de Timor. Efetivamente, muitas tribos em Irian Jaya encontram-se sob ameaça de deslizamentos e tremores de terra, ocorrências particularmente frequentes nessa região do Pacífico.

Em termos práticos, uma língua considera-se extinta quando não existem mais *locutores de nascença*, isto é, utilizadores que a aprenderam no início da sua vida, inseridos no seu meio social e familiar, e que possuam uma *competência nativa*. Na maior parte das vezes os locutores de uma língua em processo de extinção não têm consciência do perigo em que esta se encontra até ser já demasiado tarde para que se possam empreender ações eficazes para a sua preservação. Este é um ponto em comum entre a ecologia linguística e a ecologia natural.

Como afirmam Silva Valdivia e López Sáñez (2020), a ecolinguística (ou ecologia linguística) pode ser encarada como uma forma de evitar a destruição da riqueza e diversidade linguística, património e parte essencial da diversidade cultural. Habitualmente, os seres humanos só se apercebem do perigo que correm certas espécies animais ou vegetais quando pouco há a fazer pela sua sobrevivência, recorrendo então a métodos artificiais de preservação forçada, que normalmente culminam em resultados negativos. As línguas, ainda que nos pareçam fortes ou bem disseminadas, são muitas vezes mais frágeis do que supomos, e podem desaparecer devido a fatores aparentemente insignificantes, tal como os animais e as plantas. As implicações em ambos os ecossistemas (natural e linguístico) são igualmente graves, já que o desaparecimento de um elemento de um ecossistema, por insignificante que nos possa parecer, tem sempre repercussões complexas. Ainda que possamos admitir que a morte das línguas é um fenómeno tão natural como a morte das culturas, devemos igualmente compreender que, ao perder a sua língua, uma sociedade perde muito mais, e que para os linguistas (e não só) a sua morte implica o desaparecimento de testemunhos preciosos da criatividade dos homens¹¹⁰.

No artigo 13.º (*Línguas oficiais e línguas nacionais*) da CRDTL (RDTL, 2002, pp.11-12), na sua *alínea número 1* encontra-se estipulado que “o tétum e o português são as línguas oficiais da Republica Democrática de Timor-Leste”. Acrescenta, na sua *alínea 2*, que o tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. Mas quais são essas “outras línguas nacionais”? E como se processa essa valorização?

Segundo Marcos (1995), a diversidade de línguas em Timor-Leste, por si mesma, é um facto, nem bom nem mau, apenas um produto da geografia e da história, já que as línguas dos timorenses respondem às necessidades de comunicação quotidianas dos povos que as falam e descrevem as realidades da sua vida interna. Para Caride Gómez (1999), a diversidade representa um valor moral e reivindica espaço para as singularidades identitárias, sem, contudo, reduzir as opções para a cidadania universal, compartilhada, plural e não discriminatória nem fracionada. A diversidade é uma expressão da vida e possui formas quase infinitas, e é na diversidade que nos afirmamos, quer seja em identidades individuais quer coletivas, as quais transcendem um diálogo simples com a natureza ou com a sociedade, com a biologia ou com a história. A diversidade reclama amplos horizontes amplos e linguagens plurais, nas palavras, nos gestos, nos silêncios e nas atitudes, em relação ao presente ou a um futuro desejável. Para Ramos (2016) a diversidade linguística “é uma bênção, um desafio e um quebra-cabeças” (Ramos, 2016, p.69). Já para Feijó (2016), o plurilinguismo é um dado adquirido nesta nação e ninguém contesta que ele significa a capacidade de mobilização de recursos linguísticos de acordo com as circunstâncias, sem necessidade de haver uma eliminação de nenhuma das línguas.

¹¹⁰ Regressando ao exemplo das línguas autóctones australianas, só no final dos anos 90 é que o governo australiano reviu a sua política de substituição (que Hagège (2000) designa, sem pudores, por erradicação completa) das línguas aborígenes. Para muitas destas era, obviamente, tarde demais.

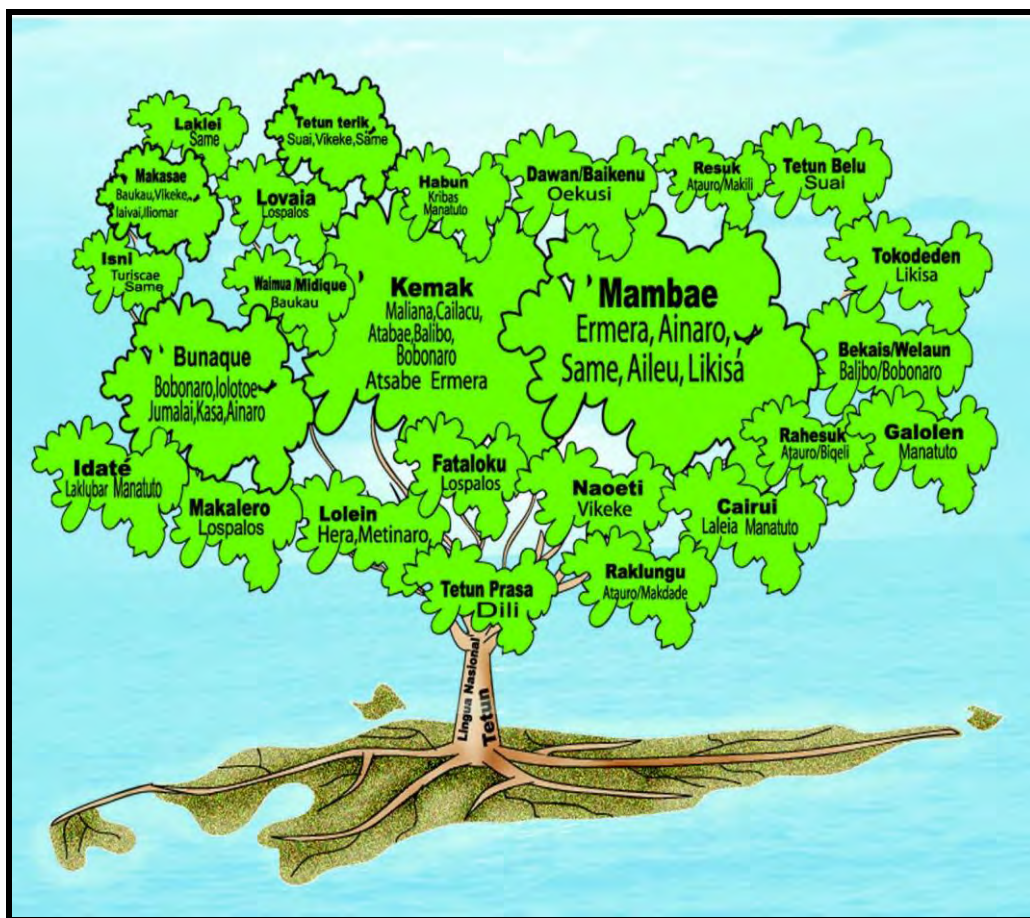


Figura 13 - Exemplo de árvore das línguas maternas de Timor-Leste. Fonte: Lafaek Magazine - Care International - Timor-Leste¹¹¹.

Fogaça (2017) observa que o Estado timorense reconhece as línguas maternas como línguas nacionais que devem ser valorizadas e desenvolvidas pelo próprio Estado, mas reconhece que até hoje ainda não se percebe nenhum projeto de valorização ou manutenção das mesmas. Afirma Fogaça (2017) que as autoridades centrais timorenses aparentam mostrar-se indiferentes quanto ao uso ou não das línguas nacionais não-oficiais desde que as línguas dominantes, o tétum e o português, sejam as línguas de interação nos espaços públicos. Este autor destaca ainda que as línguas nacionais não-oficiais, como o *mambae*, não possuem nenhum prestígio social por parte dos órgãos governamentais.

O panorama linguístico de Timor-Leste, tal como o de outros países e áreas desta região do globo, é fortemente caracterizado por uma avassaladora diversidade, já que, num território muito restrito, é possível identificar um conjunto alargado de línguas, dialetos e variantes (figura 14), que constituem um quebra-cabeças para qualquer decisor político que tenha de configurar o país com unidade e coerência. Representa, no entanto, um desafio muito aliciente para quem “queira olhar para a realidade timorense como um laboratório linguístico vivo e atual” (Ramos, 2016, p.65). Albuquerque (2018) insiste na ideia de Timor como “verdadeiro laboratório vivo para o linguista”, onde os fenômenos de variação, dos diversos tipos, são

¹¹¹ <http://embaixadoraeducasaun.blogspot.com/p/lian-timor-leste-nian-as-linguas-de.html>.

descritos usando o tempo verbal presente e não o passado, e onde a mudança corre célere e a complexidade se converte em apaixonante desafio para a interpretação.

A complexidade linguística de Timor supõe um enorme desafio, seguramente superior ao de qualquer contexto europeu atual, e, como sabemos, uma língua é muito mais do que um conjunto de símbolos, de sons e significados. Como explica Brandão (2014), a linguagem tem uma importância fundamental como instrumento que nos permite “tipificar” as experiências, isto é, agrupá-las em categorias com significado não só para nós, como também para os outros com quem interagimos. Nascidos num mundo já constituído pelos nossos antepassados, aprendemos e orientamo-nos por um conjunto de tipificações que se revelam mais ou menos adequadas, mais ou menos verosímeis, porque nos permitem identificar os outros e a nós próprios em determinado contexto. É através da linguagem que podemos partilhar de uma forma única significados com os outros que nos rodeiam, pois ela não está sujeita ao imediatismo da experiência – podemos trocar impressões sobre fenómenos ocorridos noutras situações e noutros momentos, sobre fenómenos ainda não ocorridos e até sobre fenómenos não acessíveis à experiência direta.

Mari Alkatiri, então Primeiro-ministro de Timor, afirmou numa comunicação do primeiro *Congresso Nacional de Educação* em 2003, que “a língua é um instrumento, a língua é um elemento que relaciona as pessoas, que desenvolve e que facilita a comunicação”. A língua, por si só não é cultura “mas a língua facilita o desenvolvimento da cultura e o reforço da identidade. Língua não significa fronteira, não é só geografia. A língua também é história. (...) Um país pequeno como Timor-Leste deve procurar formas para ampliar as suas fronteiras” (RDTL 2007). A língua é, como vimos, um dos aspetos mais focados na definição de uma identidade nacional, sobretudo em termos do respetivo contributo para a formação de ligações étnicas e de sentimentos nacionais. Isto é observável na dinamização das línguas vernáculas ou dos revivalismos linguísticos, para além da formação de literaturas. Contudo, para Teixeira (2016), se a beleza da literatura garante o passado de uma língua, só o seu uso tecnológico lhe garante a sobrevivência plena no futuro.

Ashcroft *et al.* (2002, p.43) afirmam que “the ‘world’ as it exists ‘in’ language is an unfolding reality which owes its relationship to language to the fact that language interprets the world in practice, not to some imputed referentiality”. De acordo com estes autores, a língua existe, portanto, não antes do facto nem depois do facto, mas no facto. A língua constitui a realidade de um modo bastante óbvio, providenciando determinados termos que nos permitem falar acerca do mundo que nos rodeia. Dado que algumas línguas possuem um léxico limitado, Ashcroft *et al.* (2002) afirmam que, metaforicamente, estas “usam” o falante (e não o contrário), ainda que as palavras/conceitos surgidas a partir desta interação não se tornem imediatamente compósitos fixos na mente do falante, constituindo um conjunto de imagens que difere, por definição, daquele que faz parte da mente dos falantes de outras línguas. Estes autores vão mais longe, afirmando que o mundo e a nossa visão do mesmo existe através das línguas, e que os seus horizontes se alargam “as far as the processes of neologism, innovation, tropes, and imaginative usage generally will allow the horizons of the language itself to be extended” (Ashcroft *et al.* 2002, p.43).

Não há dúvida que a linguagem pode “criar mundos”, nem que uma língua pode definir uma nação, um povo. Mas o que acontece nas sociedades em que existe mais que duas línguas? E mais que três? E mais que vinte? Esta é uma das questões fundamentais para o nosso trabalho. Antes, porém, seria necessário descobrir, afinal, quantas línguas existem em Timor-Leste. Esta é uma questão que está longe de ter uma resposta simples e cuja complexidade se torna ainda maior com o passar do tempo. Costa afirmava, em 2001, que a diversidade de línguas em Timor Lorosa'e é um produto da geografia e da história. Estudiosos de então (e de décadas anteriores) apontavam para a existência de cerca de trinta grupos etnolinguísticos. O Professor António de Almeida, por exemplo, nas décadas de 50 e 60, classificara trinta e um grupos, distribuídos por seis agrupamentos de acordo com as características principais: *bunak*, *fataluku*, *makasae*, *maku'a*, *manbae* e *tetun*. Segundo os trabalhos de outros investigadores, existiam na época cerca de vinte línguas mais significativas, em termos de originalidade linguística e número de falantes. No entanto, os pequenos grupos, por razões culturais, geográficas, de relevo, de diferentes migrações, de guerras, entre outros fatores, conservavam (e conservam ainda hoje, excepto, naturalmente, nos casos das línguas que se extinguiram) a sua variedade linguística em relação aos grupos dominantes. Para esta preservação das línguas contribuem, em muito, de acordo com Carrascalão (2002) os *Lian Nain* (*senhores da palavra*, de *lia nain*, que significa *língua nobre*), que reproduzem a literatura vernácula oral que têm conservado. Os timorenses não têm habitualmente, segundo Marcos (1995), monumentos (memórias) de pedra, e muitos dos valores tradicionais não estão recolhidos em base resistente perene. Os *Lian Nain* são geralmente os oradores nas cerimónias tradicionais, para além de terem a responsabilidade de guardar os *lulic* (objetos sagrados) das suas culturas.

Durante o período colonial português não foi feito um verdadeiro esforço no sentido de conhecer as línguas e culturas autóctones; efetivamente, e como afirma Marcos (1995), sempre se revelou impossível encontrar uma imagem clara, uma representação verdadeira do panorama linguístico prevacente em Timor-Leste. Nunca foi fácil construir uma visão sintética da situação linguística da população timorense que fosse geralmente referenciada ou aceite pelos investigadores. Marcos (1995) critica o Portugal colonial afirmando que se após a presença portuguesa estas línguas são tão pouco conhecidas em termos académicos, escasseando estudos, gramáticas ou dicionários, tal apenas destaca a incúria na abordagem sociológica das colónias do Estado português. É, contudo, verdade que existia alguma curiosidade, patente até em textos muito antigos, como a *História das Molucas*, (citado por Thomaz, em 1994):

“Estas gentes tem muytas e diversas limguoagens”, diz a *História das Molucas*, “que as ilhas he uma babilónia delas, porque não tam somemtes em cada huma à sua, mas luguares de limguoas diferentes: hums ffallão do papo a modo ebraicuo, outros da pomta lingua, quer parecer latim, alemães, imgrezes, ffrancezes. São tamtas he tão desvairadas que quasy se não entendem os vizinhos huns a outros. Prezam-se a aguora do malayo e os mais ho ffallão e servem-se dela por toda a terra como latim na Eyropa.

Uma vez que o objetivo final da legislação respeitante a indígenas consistia em “trazer os africanos e timorenses *não civilizados* para a civilização europeia e para a nação portuguesa, mediante uma transformação gradual nos seus costumes e nos seus valores morais e sociais” (Serrão & Marques, 2001, pp.25-26), não é surpreendente que não se tenham empreendido maiores esforços no sentido de compreender as culturas já presentes em Timor. Em teoria, as culturas locais, a organização social existente e o direito consuetudinário seriam respeitados e mantidos, mas apenas numa base transitória. Logo que os indígenas se considerassem europeizados eram-lhes garantidos, (de novo em teoria), os direitos (e deveres) de qualquer cidadão português.

É de notar que a condição de *indígena* jamais foi imposta às colónias de Cabo-Verde, Índia ou Macau, cujos habitantes recebiam, *ipso facto*, o estatuto de cidadãos. Mas quem era considerado indígena? “Nos termos da *Carta Orgânica* de Angola, de 1917, consideravam-se indígenas todos os indivíduos de cor, naturais da Província, que não tenham alcançado ainda, nos termos fixados no artigo 259º, o uso pleno dos direitos civis e políticos conferidos aos cidadãos portugueses” (Serrão & Marques, 2001, p.26), sendo que a primeira condição imposta para conferir a cidadania portuguesa era saber ler e escrever em língua portuguesa. Resumindo, se Timor era Portugal e a sua língua era o português, todas as considerações referentes a línguas locais seriam desnecessárias, uma vez que, idealmente, no futuro todos os timorenses teriam como língua materna o português. A esta perspetiva somavam-se considerações de cariz racista ou de inferioridade ou superioridade de umas línguas ou culturas em relação a outras, como em Moçambique, onde, de acordo com Serrão e Marques (2001), motivações de tipo económico e social, mais do que eventuais atitudes racistas, “estiveram em geral por detrás das relações entre portugueses e africanos.

O preconceito racista contra o negro existia sobretudo em Moçambique, devido à influência sul-africana e rhodesiana, e nunca coerentemente, apesar de todos os esforços oficiais em contrário”. A cor da pele, a linguagem e a primordialidade das aptidões físicas sobre as intelectuais eram frequentemente usadas como argumento final da impossibilidade de o negro (e, também, o timorense) poder alguma vez ser equiparado ao branco. Este era “um elemento frequente da representação dos negros nos jornais satíricos da época, mas deixou-nos testemunhos nas expressões que designam a deficiente utilização da língua – “língua de preto” ou “pretocalês” (Serrão & Marques, 2001, p.75). No entanto, “não se esqueçam as atitudes semelhantes de exploração do trabalhador, discriminação real” apesar de ilegal aos olhos da lei, “negligência no combate ao analfabetismo e outros sinais julgados típicos de um regime colonialista que se encontravam na Metrópole, onde as classes chamadas “inferiores” eram exploradas, sujeitas a discriminação e desprezadas na sua promoção cultural” (Serrão & Marques, 2001, p.29). Posteriormente, as teses que “defendiam a estagnação absoluta das sociedades africanas e previam o seu aniquilamento físico e cultural perdem adeptos, em nome de um racismo cultural de cunho paternalista, que nega a metáfora do antropóide para a substituir pela ideia do negro *criança adulta*” (Serrão & Marques, 2001, p.80), ideia, de resto, aplicável a outras colónias, portuguesas e não só.

Durante o período da ocupação indonésia e até à independência de Timor-Leste, era muito difícil chegar a todas as aldeias e sucos para inquirir a população e registar e analisar as

várias línguas. O indonésio era a única língua oficial, o português proibido e as restantes línguas locais toleradas em certa medida, desde que não colocassem em risco o domínio do indonésio¹¹².

[Nos anos 80 os indonésios reabriram] a sua "27ª província" ao mundo exterior, mas o turismo estava longe de ser encorajado, havendo uma completa proscrição em relação aos linguistas estrangeiros e aos antropólogos no terreno. Não se tratava simplesmente do facto do regime de Suharto querer encobrir as provas da sua campanha genocida. Naquele tempo, os indonésios esforçavam-se por impor a sua língua à população. O português tinha sido proibido e o tétum e outras línguas vernáculas foram marginalizadas e excluídas do sistema educativo. A presença de estrangeiros que mostrassem interesse nas línguas locais era, por isso, altamente indesejável. (Hull, 2001b, p. 81)

A ocupação indonésia, como afirma Cunha (2016), não assumiu apenas um carácter militar, mas foi simultaneamente uma ocupação identitária. Esta ocupação era visível, por exemplo, na restrição do uso das línguas nativas e na proibição do uso da língua portuguesa. A Igreja Católica promovia o uso do português, mas, sobretudo, do tétum, apesar dos riscos que isso pressupunha “durante a ocupação indonésia, a Igreja de Timor-Leste (j) desafiou a indonesificação linguística, usando o tétum nas missas e o português na comunicação externa” (Nogueira, 2000, p.2). Por motivos óbvios não eram habitualmente permitidas visitas de cariz académico ao território de Timor, pelo que a catalogação das línguas foi altamente dificultada neste período, pelo menos aos académicos ou investigadores ocidentais. A este propósito, Hull afirma que “[N]os anos 90 o Governo Indonésio tinha banido o estudo das línguas de Timor-Leste, o que foi obedientemente observado por aquelas universidades australianas cujos linguistas tinham licença para fazerem trabalho de campo na Indonésia.” (Hull, 2001b, p.82).

Segundo Marcos (1995), num tempo anterior ao da invasão indonésia alguns autores apresentavam um quadro com a classificação de 31 grupos etnolinguísticos “distribuídos por 6 agrupamentos: Macu-a, Fáta Luco, Macassae, Tétum, Mambae e Búnacue” (Marcos, 1995, p.110). O autor supõe, legitimamente, na nossa opinião, que após a invasão, a guerra e a ocupação indonésia, vários destes 31 grupos etnolinguísticos poderão ter desaparecido.

Já nos nossos dias, quando finalmente se possuem os meios logísticos e académicos para que, por fim, se possa efetuar a catalogação e análise das várias línguas de Timor-Leste, o investigador enfrenta uma nova dificuldade: após 24 anos de domínio indonésio, que fez com que a maioria da população falasse *bahasa indonesia*, e de 15 anos de independência e de domínio do tétum-praça, que grande parte da população utiliza com bastante proficiência, a tendência é o desaparecimento de muitas línguas minoritárias. Apesar de entre 2009 e 2011 se ter criado uma base de dados de cultura nacional, responsável pelo registo de exemplos da cultura timorense em todas as regiões de Timor-Leste através de fotografias e vídeos, o

¹¹² “Assistimos à morte lenta de uma sociedade e de uma cultura. Numa palavra: a uma forma de etnocídio destinada a destruir os valores locais e substituindo-os por uma «indonesianidade» - os valores nacionais da potência colonial javanesa e muçulmana - que é de todo estranha ao território” (Cox & Carey, 1995, p.9).

registo das línguas continua a ser muito complicado. Esta base de dados, que registou artefactos, pormenores arquitetónicos, cerimónias, danças, músicas e detalhes de artesanato específico de cada região, “contém igualmente materiais históricos e registos visuais de colecções de materiais sobre Timor-Leste espalhadas pelo mundo” (RDTL, 2011a, p.75), mas não faz um registo exaustivo das línguas nem aprofunda as relações entre as mesmas, pelo que muito há ainda a fazer pela preservação das línguas autóctones.

Segundo Albuquerque “na atualidade, a preocupação dos linguistas é a descrição das línguas nativas leste-timorenses que até o presente momento possuem pouca, ou nenhuma, documentação e algumas correm sério risco de extinção, enquanto a maioria delas está ameaçada”. No entender deste autor, “as publicações que de alguma forma contemplaram o bilinguismo/multilinguismo em Timor-Leste foram aquelas que abordaram questões relativas à política linguística e à ecolinguística” (2012, p.2). Esta situação agrava-se com o êxodo rural, que leva os jovens para Díli, na busca de melhores condições de vida, mas que, inevitavelmente, contribui para a extinção de línguas nativas. A esse propósito, e lembrando que, em Timor-Leste, a maioria das línguas locais são eminentemente orais, Ashcroft *et al.* (2002) afirmam:

The introduction of writing into these societies leads to the development of a different kind of consciousness which might be characterized as ‘historical’. Thus literacy and writing, as Jan Mohammed notes, by recording particular facts and so making available in time a dense and specific past, ‘will not allow memory, the major mode of temporal mediation in oral cultures, to eliminate facts that are not consonant with or useful for contemporary needs’. Literacy, he argues, ‘also destroys the immediacy of personal experience and the deeper socialisation of the world and consequently the totalising nature of oral cultures’. Thus literacy leads to the development of historic consciousness. It allows scrutiny of a fixed past. It enables distinctions to be made between truth and error and so permits the development of ‘a more conscious, critical, and comparative attitude to the accepted world picture’. (p.80)

A evolução linguística e as diferentes ocupações do território têm vindo a provocar o desaparecimento de algumas línguas, absorvidas por outras de maior expressão ou reduzidas a minorias circunscritas. “Desde meados do século XX até aos nossos dias, as principais línguas timorenses têm mantido uma percentagem de falantes semelhante ou manifestado uma tendência para a sua diminuição, como é o caso do tokodede e do kémak”. Apenas o tétum “manifesta uma clara tendência para crescer, sabendo-se, inclusive, que, não obstante o facto de apenas uma parte da população o considerar como primeira língua, a maioria da população o utiliza atualmente como a sua língua veicular” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.42). O facto de se ter tornado língua oficial contribuiu, naturalmente, para esta expansão. Efetivamente, muitas vezes as línguas de maior expressão (por motivos económicos, culturais ou por necessidades comunicativas) “consomem” as de menor expressão, das quais apenas resta a memória de alguns falantes mais idosos e/ou os registos (escritos, gravações áudio, vídeos) que tenham eventualmente sido arquivados. É no meio desta “Babel Loro Sa’e”, como lhe

chama Thomaz (1994), que nos encontramos atualmente. O mito de Babel, na perspectiva de Moreira (1996) mostra que a diversidade linguística pode ser causa de mal entendidos e até de conflitos culturais, dado que a linguagem não é apenas a comunidade de expressão mas também um “segredo partilhado”. Neste caso, o que é verdade para a linguagem é também verdade para a cultura.

Uma das formas que possuímos para estudar as relações entre línguas e dialetos nos seus territórios de origem e nas suas relações com as outras línguas e dialetos é a ecologia linguística, cujos argumentos são os utilizados no âmbito da conservação de plantas e animais, com a diferença que aqui falamos de diversidade intelectual. Este conceito terá surgido em meados do século XX, com Haugen (1972) a ser, provavelmente, um dos primeiros a utilizá-lo, referindo-se ao estudo das interações entre a língua e o seu contexto, tanto sociológico como psicológico. Um ponto muito importante para Haugen, que não seguia os ditames habituais da investigação linguística de então, prende-se como o facto de a ecologia linguística não se preocupar apenas com a descrição/catalogação de línguas mas também, e sobretudo, com a promoção do seu uso e preservação. Albuquerque (2018) enfatiza a importância de três elementos essenciais: a *língua* (L), o *povo* (P) e o *território* (T), que representam a Ecologia Fundamental da Língua (EFL), sendo estes três elementos ligados aos três meios ambientes (MA): o MA social, o MA mental e o MA natural. Assim, a EFL, a Ecologia Fundamental da Língua ou Ecossistema Fundamental da Língua, equivale ao conceito da comunidade de falantes da língua, ou comunidade de língua, enquanto a comunidade de fala é semelhante ao ecossistema linguístico local. Em termos simplificados, a EFL é formada por determinada *língua* (L) que é falada por um *povo* (P) que reside num determinado *território* (T).

Para Albuquerque (2018), nos períodos de colonização as autoridades não se importavam com as línguas nativas, pelo que a sobrevivência dessas línguas até aos nossos dias se baseou numa ecologia local com a capacidade de se adaptar e sobreviver. Utilizando as noções de ecologia linguística é fácil compreender que se quiserem sobreviver, as línguas têm de se adaptar às novas necessidades do seu ambiente ecolinguístico. As pressões exercidas por um ambiente ecolinguístico podem tornar-se demasiado fortes para que as comunidades confrontadas com um modo de vida radicalmente novo possuam os meios para lhe fazer face, adaptando as suas línguas. A substituição dessas línguas por outras, que representam um estatuto económico e social mais poderoso, surge como consequência dessa situação. A renúncia da língua autóctone e a adoção de uma língua vista como mais eficaz no mercado dos valores linguísticos surge como um meio de promoção económica e de ascensão social. Neste caso, confrontam-se uma língua dominante, na posição de invasora, e uma língua dominada. Pode falar-se de uma erosão funcional da língua dominada quando o seu rendimento como meio de comunicação vai decrescendo à medida que, simultaneamente, se alarga o da língua rival, associada habitualmente a uma revolução dos hábitos económicos.

Sabemos que hoje em dia existe em Timor alguma valorização das LM (Línguas Maternas), mas consideramos que essa valorização se aplica sobretudo ao tétum. Albuquerque salienta, no entanto, que se deve manter uma ecologia saudável, respeitando todas as línguas nativas e não apenas uma. Este autor define ecologia linguística (ou *ecolinguística*) como o

estudo das relações entre língua e meio ambiente. À medida que usamos a ecologia geral como base para os estudos culturais e linguísticos, assumimos o ponto de vista da vida, estudado pela biologia, que, juntamente com a ecolinguística, faz parte da macroecologia. Os pressupostos teóricos da ecologia da língua são os mesmos da ecologia biológica, ciência que trabalha com conceitos da ecologia como *meio ambiente*, *ecossistema*, *holismo*, *inter-relações*, *adaptação*, *evolução*, *porosidade*, *diversidade* e *visão a longo prazo* de modo não metafórico. O conceito de *meio ambiente* é, para este autor, um dos pilares da ecolinguística, que o entende como o local onde ocorrem as interações linguísticas. As *inter-relações* representam o modo como se dão estas interações, e o *ecossistema* é o conjunto maior onde se localizam os diferentes *meios ambientes* e onde ocorrem as várias *inter-relações*. O autor afirma que segundo a teoria linguística atual, a língua apresenta variações e mudanças ao longo da história, e que, caso não tivesse esse caráter dinâmico/evolutivo, seria um instrumento incapaz de saciar as necessidades do falante, já que rapidamente (numa ou duas gerações) se tornaria obsoleta. A perda da diversidade linguística está intimamente relacionada com a chegada da grafia em sociedades ágrafas, já que com o advento da escrita a língua adquire um maior *status* social, político e económico, passando a ser uma espécie dominante no seu ecossistema, o que pode alterar o equilíbrio do meio ambiente, prejudicando as espécies linguísticas vizinhas, que interagem com ela. O facto de uma língua se escrever é, para Hagège, um instrumento de promoção importante, já que normalmente as línguas reconhecidas pela *Constituição* e cuja preservação está garantida são as que se escrevem, por oposição às das pequenas etnias, fragilizadas pela ausência de escrita.

Assim, ainda que as línguas convivessem em equilíbrio, em relativa equidade, o surgimento da escrita acabou por desfazer este equilíbrio. Além do prestígio e dominância, a grafia acaba por privilegiar apenas uma variedade, procurando uniformizar, através da ortografia, a interação comunicativa, considerando exclusivamente uma variedade de interação linguística como apropriada ou “correta”, reduzindo, assim, a variação linguística e dialetal. O falante de línguas nativas não prestigiadas não aprende, normalmente, a escrita no ensino formal, sendo alfabetizado em alguma das línguas dominantes, podendo, no entanto, ser alfabetizado na sua língua materna e posteriormente nas línguas prestigiadas.

A variedade do *tetum praça* usada na capital e língua oficial do país é encarada pelos timorenses como uma língua digna de ser utilizada em qualquer ambiente ou situação, já que, de acordo com os próprios, não é língua materna de ninguém e sim uma língua *urbanizada*, que possui um léxico e uma gramática fortemente influenciada pelo português, e que é falada até por estrangeiros. É, portanto, possível afirmar de modo não metafórico que as espécies linguísticas dominantes são *predadoras* das espécies não prestigiadas (as *presas*), já que o falante timorense que tem uma língua desprestigiada como L1 vive uma situação de multilinguismo e, posteriormente, de *multiletramento* com outras línguas, entre as quais as línguas dominantes, acabando por abandonar tanto a interação comunicativa na sua L1 como também a sua grafia, de forma a atingir objetivos sociais e pessoais que apenas podem ser alcançados através das interações nas línguas dominantes (o português, o indonésio, o inglês ou o tétum). Albuquerque (2018) considera este abandono como extremamente perigoso para

a manutenção das línguas maternas, já que o seu efeito apenas é perceptível a longo prazo, quando as línguas já estão quase extintas.

Albuquerque (2018) defende que não existem evidências de que a colonização portuguesa tenha sido a causa direta da morte de línguas na ilha. Apesar dos conflitos entre a população local e o colonizador português, apesar das *revoltas* e das *guerras*, não aconteceram genocídios durante o período de administração portuguesa, pelo que o ecossistema linguístico atual, com línguas ameaçadas de extinção (e algumas, provavelmente já extintas) não foram resultado apenas da colonização, mas sim de uma série de eventos sociais, históricos e antropológicos, para os quais todos os seres humanos contribuíram, tanto pela positiva como pela negativa, sobre o ecossistema local¹¹³. O mesmo autor refere que de acordo com dados linguísticos, culturais e sócio-históricos, se verificou que a introdução da nova espécie linguística (o português) no ecossistema timorense causou, naturalmente, uma perturbação no equilíbrio. Ocorreram, contudo, processos de homeostase e adaptação, que buscavam um novo equilíbrio, a estabilidade do ecossistema. O autor observa que a língua portuguesa foi mais uma espécie a que as línguas e povos de Timor tiveram que se adaptar, e que a influência do contacto com o povo português e com a sua língua sobre as línguas nativas de Timor-Leste ocorreu de forma indireta, via *tetum*, que, como língua franca, passou a influenciar as outras línguas do país, principalmente através dos empréstimos de elementos lusófonos existentes no *tétum*. O resultado desta influência no ecossistema linguístico local de Timor-Leste foi a formação de um crioulo (o Crioulo Português de Bidau, hoje em dia pouco utilizado), a variedade da língua *tétum* conhecida como *tétum-praça*, o português como língua indigenizada e a reestruturação de várias línguas nativas locais.

Para Albuquerque (2018) o *tétum-praça* engloba-se na categoria das línguas *mistas* ou línguas *entrelaçadas*, resultado da fusão de duas línguas-fontes. Apesar das línguas maternas timorenses se encontrarem ainda num estágio inicial de documentação, várias publicações referentes ao *tétum-praça* questionam o *status* dessa variedade da língua *tétum*, chegando mesmo a considerá-la também um crioulo. Em relação à sua história, o *tétum-praça* também apresenta as características de língua mista, tendo surgido no contexto de bilinguismo com a presença de uma língua comum ao povo, sendo que a língua mista possui funções de identidade, para manter uma identidade antiga de um grupo, ou para marcar uma identidade de um novo grupo. Assim, o *tétum-praça* instalou-se num grupo que já possuía sua língua e serviu como uma marcação de identidade deste grupo, uma vez que o *tétum-praça* é atualmente falado como L1 apenas pelos habitantes de Díli, apesar de ser língua franca e oficial de Timor-Leste.

O português pode ser considerado uma língua indigenizada em Timor-Leste já que o uso da sua variedade padrão está limitada a algumas situações formais, como a escola, a administração pública ou os meios de comunicação. A língua indigenizada é aquela que entra num país através das elites e, assim, mantém-se limitada a certas instâncias sociais. O

¹¹³ Não seria assim com todas as potências coloniais. A propósito de genocídios, etnocídios e consequente desaparecimento de línguas na Ásia e Oceânia, Hagège (2000) refere que “em 1621 os holandeses despovoaram o arquipélago das ilhas Banda, nas Molucas, massacrando os seus habitantes. Do mesmo modo não subsistem vestígios das línguas que se falavam na Tasmânia, porque os ocupantes aborígenes da ilha foram aniquilados” (Hagège, 2000, p.104).

português padrão é essencialmente utilizado pelas elites timorenses, pelos cidadãos que estudaram em escolas portuguesas, pelos cidadãos que moraram e/ou estudaram em países estrangeiros lusófonos, sobretudo Portugal ou Brasil, e por idosos que viveram o período de colonização portuguesa. O português como língua indigenizada pode levar a atitudes negativas dos falantes, já que alguns a associam à língua do colonizador e a consideram desfasada ou pouco adequada, sobretudo quando comparada com o inglês ou, até, o indonésio, uma vez que muitos cidadãos timorenses foram escolarizados nesta língua. A reestruturação das línguas de Timor causou ainda a perda da morfologia flexional e de alguns afixos derivacionais, levando os constituintes sintáticos a serem marcados somente pelas suas posições na frase. Ou seja, as línguas autóctones timorenses de origem austronésia são vistas, quer pelos falantes de línguas estrangeiras como pelos falantes de *Tetun Terik* (que retiveram os afixos e demais elementos gramaticais), como línguas simplificadas, já que perderam estas estruturas gramaticais mais complexas.

A colonização portuguesa acabou, ainda assim, por causar um fluxo migratório adicional de grupos que afetaram a população local, além do próprio colonizador português. Ocorreram migrações das colônias portuguesas asiáticas próximas a Timor, principalmente Índia, Malaca, Flores e Macau, e um pequeno fluxo de africanos, de Cabo Verde e Moçambique. Mas é claro que o português também teve que se adaptar ao novo ecossistema no qual foi inserido.

Na prática, percebem-se modificações tanto na língua portuguesa, espécie dominante, para se adaptar ao novo meio ambiente, como nas línguas locais para se adaptarem ao português¹¹⁴. Entre as consequências para o ecossistema linguístico local estão a desvalorização e consequente perda dos conhecimentos nativos, a estigmatização dos anciãos e, sobretudo, das suas funções dentro das tradições étnicas, e os grandes empréstimos lexicais do português às línguas nativas, sobretudo vocabulário referente a assuntos considerados modernos e urbanos¹¹⁵. Quanto à importação de vocabulário (e mesmo à alternância dos códigos), Hagège (2000) salienta que todo o ouvinte atento, ainda que não seja linguista de profissão, se consegue geralmente aperceber quando dois protagonistas de uma comunicação passam de uma língua a outra no interior de uma mesma frase, desde que a cena se desenrole num ambiente plurilingue. É o que sucede, por exemplo, com os malaio cultos que inserem numerosas palavras inglesas no seu discurso em malaio. Na verdade, se ouvirmos com atenção os diálogos à nossa volta, verificamos que tal não é de todo incomum. Muitas pessoas à nossa volta fazem o mesmo diariamente, com termos em inglês, por exemplo, sobretudo relacionados com tecnologia ou economia.

Segundo Albuquerque (2018), nas sociedades timorenses tradicionais, tal como em várias sociedades austronésias e papuásicas, algumas variedades linguísticas e alguns registos eram entendidos como posses específicas de um grupo. Um exemplo é a *língua do algodão* dos

¹¹⁴ Tal como sucedeu com povos vizinhos de Timor. Segundo Hagège (2000), foi por via da importação de palavras que se precipitou o declínio das línguas aborígenes da Austrália, que importaram um grande número de palavras do inglês, não apenas para coisas que eram inicialmente estranhas à etnia (como *truck*, *bicycle*, *lunch*, entre outras), mas mesmo para objetos e situações de fundo autóctone.

¹¹⁵ “[C]aso da língua tetum que apresenta mais de 6000 empréstimos” (Albuquerque, 2018, p.75).

Ema, falantes de *kemak*, usada apenas por mulheres em atividades relacionadas com o algodão. Esta forma de discurso estava ligada a um cenário específico na sociedade timorense que, ao deixar de existir, levou ao desaparecimento de todo o conhecimento tradicional a ele associado, bem como o processo de transmissão desse mesmo conhecimento¹¹⁶.

Além do impacto de se criar novos eventos de fala para satisfazer a necessidade de comunicação com o colonizador, o processo de comunicação foi alterado, causando perdas em certas crenças espirituais locais, já que os timorenses acreditavam que os portadores de conhecimento e informação eram os seres espirituais, principalmente os espíritos dos seus antepassados, e os emissários desses seres eram os anciãos, que eram os únicos que conseguiam comunicar ritualisticamente com eles. Os anciãos e os contadores de histórias tinham, portanto, uma posição privilegiada nas sociedades timorenses, quer pelos seus respetivos papéis de transmissão de conhecimento quer pelas suas reconhecidas habilidades retóricas que acabariam por ser desvalorizados pelos missionários católicos, sendo encarados como enganadores e desnecessários, uma vez que contrariavam a educação formal. O conhecimento da língua do colonizador era suficiente para os missionários e o *status* dos indivíduos multilingues, antes muito prestigiados, também se perdeu. Ao abandonar as suas práticas religiosas, os conhecimentos nativos também perderam o seu valor, já que as fontes de conhecimento começaram a ser encaradas como externas ao país, localizadas em território europeu. O culto aos espíritos dos antepassados foi, assim, em alguns casos, descartado como sendo uma crença sem valor. Com base nas suas observações, Albuquerque (2018) acrescenta que ainda hoje alguns anciãos timorenses afirmam que a desvalorização dos espíritos ancestrais é a maior culpada pela pobreza e violência do país, uma vez que, abandonados pelo povo, os espíritos se retiraram para locais remotos e já não podem (ou não querem) proteger o povo de Timor-Leste.

Ainda assim, apesar das importantes alterações na ecologia linguística de Timor-Leste, sabemos que se falam aí muitas línguas e dialetos. A questão é: exatamente quantas línguas e quantos dialetos? Com base na literatura produzida, nas poucas investigações acerca do assunto a que tivemos acesso e na nossa própria experiência, verificamos que, efetivamente, cada autor ou investigador propõe um número diferente de línguas, número que não é consensual e que gera algum conflito, o qual é ampliado pelo reduzido número de estudos acerca do tema e pela necessidade premente de uma análise cuidada da situação linguística do país. Mas não são apenas os investigadores, nacionais ou estrangeiros, a sentir estas dificuldades. Efetivamente, nem os próprios timorenses, desde o cidadão comum até à mais alta instância governamental¹¹⁷, parecem saber, com exatidão, quantas línguas existem na sua nação, nem os seus territórios exatos.

¹¹⁶ Apesar deste desaparecimento, algumas palavras relacionadas com facetas específicas da vida diária mantêm-se, talvez por terem caído no domínio público há muitos anos atrás ou por serem transversais a todas as etnias. É o caso de expressões relacionadas com o cultivo do arroz: no campo, o arroz é *natar*, quando colhido (mas não descascado) é *hare*, quando é descascado designa-se por *foos*, e quando cozido torna-se *etu*.

¹¹⁷ No site oficial do governo da RDTL podemos ler que existem 15 línguas nativas, mas nos registos do último censo realizado pelo governo timorense no ano de 2015 (RDTL, 2017b) esse número aumenta para 32.

Este facto é observável nos mapas linguísticos/etnolinguísticos produzidos até hoje, que apresentam um diferente número de línguas e dialetos, bem como diferentes delimitações territoriais para muitas das etnias, chegando a omitir algumas ou a acrescentar outras. Os mapas que apresentamos em seguida (figuras 14 a 17), ordenados por data, ilustram estas dificuldades:



Figura 14 - Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste. Fonte: Azevedo e Rosa (1992).

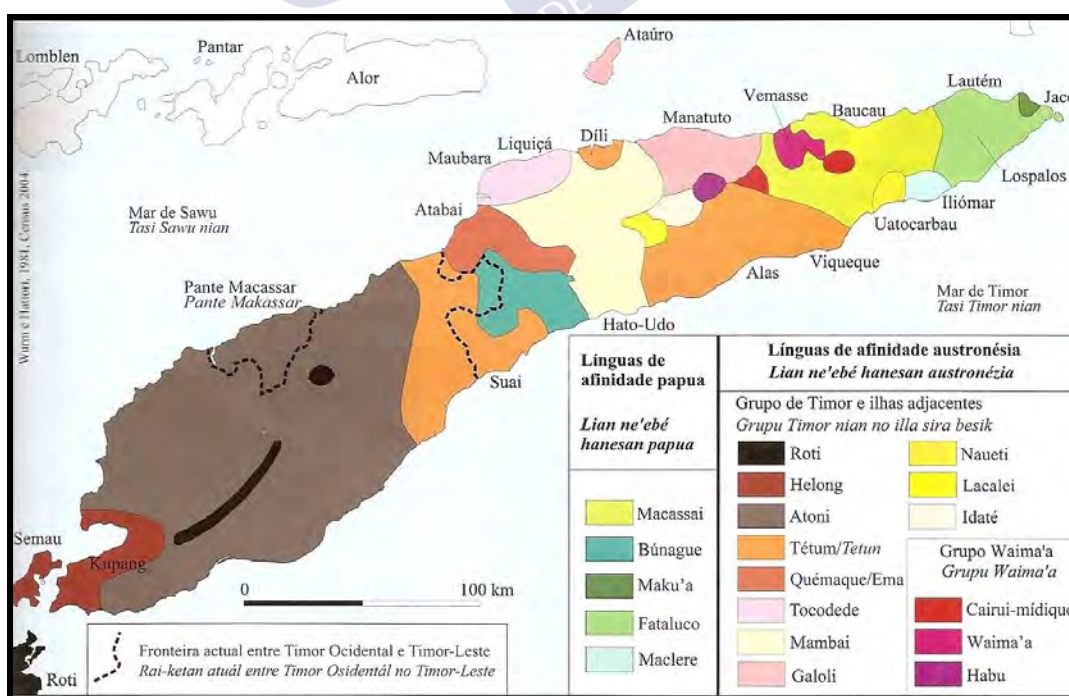


Figura 15 - Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste. Fonte: Durand (2009).

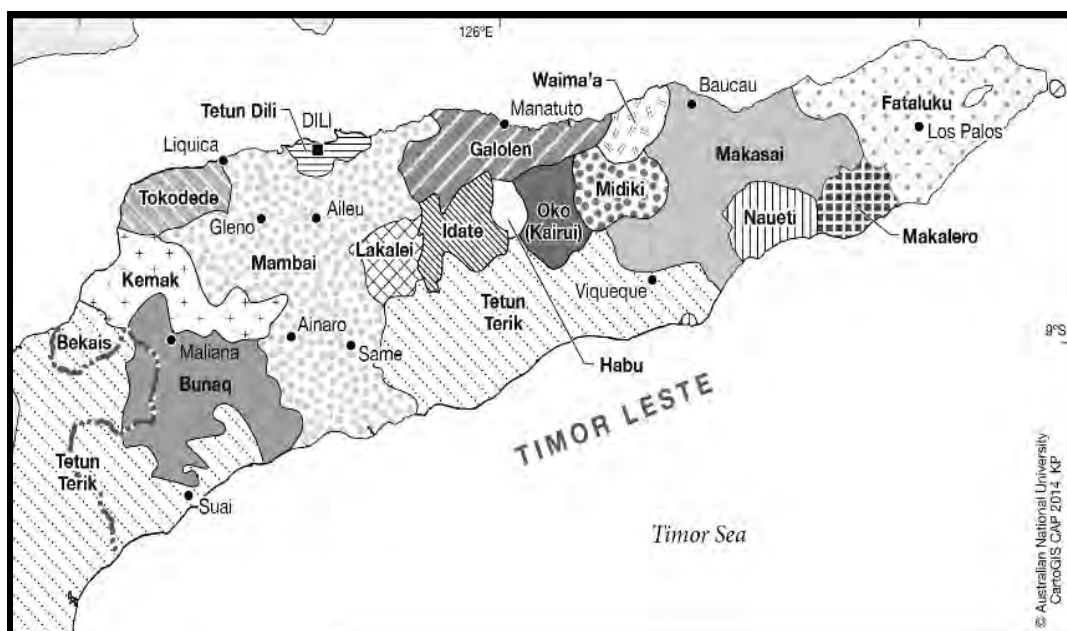


Figura 16 - Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste. Fonte: Australian National University (2014).

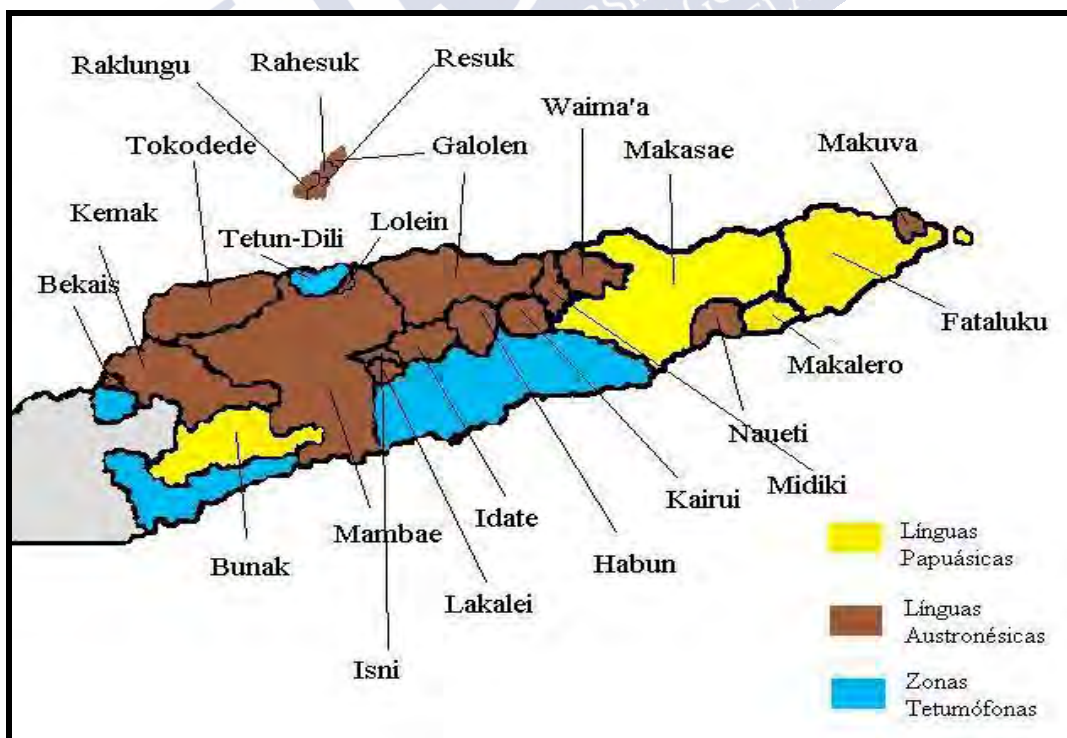


Figura 17 - Mapa Etnolinguístico de Timor-Leste. Fonte: Albuquerque (2018).

É possível que, à primeira vista, todos estes mapas nos pareçam, na sua essência, equivalentes. No entanto, uma análise mais cuidada revela-nos que existem discrepâncias significativas. O primeiro mapa que apresentamos, de 1992, e portanto, possivelmente anterior à invasão indonésia, não define territórios exatos para cada etnia, apresentando, em vez disso, uma territorialização mais geral. Também parece ignorar bastantes línguas/dialetos da zona central do território, bem como da ilha de Ataúro. O segundo mapa, de 2009, também parece ignorar as variedades de Ataúro, mas, por outro lado, oferece-nos um vislumbre da etnicidade, muito menos diversificada, dos habitantes do Timor indonésio, a Oeste, onde se encontra o exclave timorense de Oe-Cusse. Esta perspetiva permite-nos verificar a proximidade dos habitantes desta área com os seus vizinhos indonésios. O terceiro e quarto mapas, separados por quatro anos (2014 e 2018), incluem já grande parte das etnias/línguas de Timor, mas continuam a apresentar discrepâncias significativas, não apenas no número mas também na distribuição das etnias e da extensão dos seus territórios, como no caso do *tétum*, do *bunak* ou do *midiki*, entre muitas outras. A verdade é que não existe uma forma definitiva de catalogar esta fantástica diversidade étnica sem recorrer a um extenso e dispendioso processo, que alguns considerariam até dantesco, dada a dificuldade de acesso ao objeto de estudo. Infelizmente, é muito provável que o mapa de um futuro próximo não seja tão difícil de produzir e analisar, já que muitas destas etnias tendem a desaparecer, ou a ser absorvidas, à medida que a zona de influência do *tétum*-praça se for estendendo pelo país, sobretudo por, como referimos noutro capítulo, poucas delas possuírem qualquer tipo de registo escrito.

Para Hagège (2000), a ausência de escrita não é, em si, uma causa direta de extinção de uma língua, já que por importante que seja o papel desempenhado pela escrita na história das línguas da civilização, trata-se de uma invenção tardia, de um “revestimento exterior”, que não se deveria contar entre as suas propriedades inerentes. O autor salienta que a existência de uma escrita não impediu a extinção de línguas, outrora muito prestigiadas e ainda mais difundidas e, inversamente, não foi necessária em alguns locais, sobretudo de África, da Ásia e da Oceânia, onde inúmeros *pidgins*¹¹⁸, sem qualquer forma escrita, prestam inúmeros serviços àqueles que deles se servem para comunicar, conservando-se saudáveis e, pelo menos aparentemente, não correndo riscos de desaparecimento a curto prazo. É natural, contudo, e perfeitamente lógico, que entre duas línguas em risco de desaparecimento ou de obsolescência, aquela que possuir uma forma escrita terá maior probabilidade de resistir, ainda que apenas por mais alguns anos. Para Hagège (2000) é a inexistência de uma forma escrita que leva a que muitas línguas sejam designadas como *dialetos*, um modo de expressão que muitos acabam por desvalorizar e desprezar, o que pode mesmo exacerbar a ausência de estima que os locutores podem ter pela sua própria língua. Esta (in)definição de *língua* e *dialeto* parece ser uma das maiores dificuldades na catalogação definitiva das línguas de Timor-Leste.

¹¹⁸ “improvised languages that develop among speakers of different native languages who need to communicate with each other consistently, usually in context of trade. Such languages begin as pidgins, and are called creoles when they come to have native speakers of their own. Like the societies of the contact zone, such languages are commonly regarded as chaotic, barbarous, lacking in structure” (Pratt, 1992, p.6).

Para Marcos (1995) as noções de língua e de dialeto são relativizáveis consoante a doutrina linguística perfilhada por cada investigador, afirmando este autor que toda a língua é dialeto e vice-versa, de acordo com o contexto e a teoria linguística seguida. Fogaça (2017) chama a atenção para o debate que se perpetua há séculos, que leva habitualmente às perguntas "há quantos dialetos em Timor-Leste?" ou "*mambae* [ou outro] é uma língua ou dialeto?". Muitos linguistas afirmam que não há uma resposta óbvia para estas perguntas. Contudo, são sobretudo os fatores sociais e políticos, e não os linguísticos, que determinam o que é considerado língua ou dialeto. A atribuição de um ou outro destes dois estatutos varia de acordo com os linguistas e nem todos estão de acordo com a definição mais simples que define que uma língua é aquele dos dialetos em presença, num momento determinado, que uma autoridade política estabelece, ao mesmo tempo que o seu poder, num determinado local, e se existir uma escrita, de função administrativa e literária, é ao serviço desse dialeto que ela será colocada. Um dialeto torna-se, assim, uma língua. Lewis, Simons e Fennig (2014) preconizam uma abordagem mais ampla, afirmando que cada língua é caracterizada por uma variação dentro das próprias comunidades de fala que a utilizam, podendo estas variedades assemelhar-se ou divergir em diferentes graus. Estas diferentes variedades podem ser, segundo estes autores, definidas como dialetos. Alguns podem até ser suficientemente diferentes para se considerar línguas distintas, "a speech variety which is often so linguistically dissimilar to other varieties as to be unintelligible to speakers of those varieties" (Lewis *et al.*, 2014), podendo os seus falantes dar-lhes, inclusivamente, nomes diferentes.

Na sua investigação, Fogaça (2017) refere-se a situações deste tipo. Ao conversar com alguns timorenses de diferentes grupos linguísticos o investigador refere que estes se sentem orgulhosos pelo facto do seu país possuir mais de 30 *dialeto*s. Quando questionados "então aqui há mais de 30 *línguas*?" eles reafirmam "mais de 30 *dialeto*s". Contudo, muitos timorenses não aceitam que seu *dialeto* seja uma variante de outra língua, já que isso os colocaria numa possível posição de submissão. É o caso de Ataúro, onde Lewis *et al.*, (2014) afirmam existir uma só língua, o *Adabe*, com 4 dialetos, *Munaseli Pandai*, *Rahesuk*, *Raklungu*, *Resuk*, enquanto que o povo insiste na existência de 4 línguas diferentes. O facto de não existir um acordo unânime sobre o que constitui um dialeto contribui para que, segundo Meneses (2008), apenas alguns dialetos timorenses tenham sido estudados, o que também dificulta a classificação genealógica rigorosa dos mesmos.

De acordo com Lewis *et al.* (2014), o padrão de referência ISO 639-3 define três critérios para a definição de uma língua, quando comparada com as variedades que podem ser consideradas como seus dialetos: o primeiro diz que duas variedades relacionadas são normalmente consideradas como pertencentes à mesma língua se os falantes de cada variedade se conseguirem compreender a nível funcional, ou seja, se comunicam apenas com base no conhecimento da sua própria variedade, sem aprender a outra para esse efeito. O segundo preconiza que nos casos em que a inteligibilidade oral entre variedades é marginal, a existência de uma literatura ou de uma identidade etnolinguística comum, entendida por falantes de ambas as variedades, pode ser um forte indicador de que poderão ser variedades da mesma língua. O terceiro critério afirma que mesmo quando existe inteligibilidade suficiente

entre variedades para permitir a comunicação, a existência de identidades etnolinguística distintas bem estabelecidas pode ser um forte indicador de que estas são diferentes línguas.

Para Hagège (2000), nas condições naturais, as línguas novas desenvolvem-se a partir de dialetos divergentes. No passado, quando um poder político estabelecia o seu dialeto próprio num local, conferia por esse meio a esse dialeto, ao fim de pouco tempo, o estatuto de língua, estatuto reforçado, idealmente, por uma produção escrita, administrativa, jurídica e literária. Mas os outros dialetos, isto é, aqueles que não tendo beneficiado das mesmas circunstâncias, não se tinham tornado línguas, não deixavam, contudo, de existir. A imprensa, a rádio, a televisão e a maior probabilidade do cidadão comum viajar, sobretudo pelo menor custo económico que estas implicam hoje em dia, favorecem a língua principal em detrimento das variedades dialetais. Quando a estes fatores acrescentamos uma ação de promoção de uma língua específica, a situação dos dialetos torna-se ainda mais precária.

Assim, outra dificuldade na definição do número de línguas advém do facto de estas serem, em grande parte dos casos, línguas ágrafas, algumas com um número muito limitado de falantes e sujeitas, hoje em dia, à influência do tétum, do indonésio e, em pequena medida, do português. De acordo com Nogueira (2000), logo após o referendo mas antes da total independência de Timor-Leste, a realidade linguística consistia num “complexo mosaico multilinguístico. A língua oficial deverá ser o Português, usando-se ainda o Inglês e o bahasa indonésio, havendo doze grupos etno-linguísticos (j) subdivisíveis em 35 dialectos” (Nogueira, 2000, p.2). Repare-se que o tétum-praça, língua crioula e simplificada, surgida a partir da incorporação de vocábulos portugueses e malaios que se integraram no tétum terik (e atual língua oficial do país em conjunto com o português) nem sequer é nomeado. Carrascalão (2002) ajusta o número, afirmando que se falam em Timor cerca de trinta dialetos, e apresenta 27: *tétum, tocodedé, mambai, nògó-nògó, uaimoa, habo, macassai, midic, nauhate, fataluco, marai, búnaque, galóli, idaté, lacalei, baiqueno, ra-cluma, rai-eço, duá, iolei, daduá, naunaga, becais, ossomoco, maceler, sa-ane, ilovai-epulo*. Naturalmente, a falta de registos escritos (e de convenções, de gramáticas, de dicionários) fazem com que uma comparação entre estas línguas se torne mais difícil. O que para alguns autores é uma língua distinta, para outros não é mais do que um dialeto de uma outra língua existente.

Segundo Mattoso (2005), os linguistas modernos distinguiram em Timor-Leste quinze línguas diferentes e um número muito maior, ainda indeterminado, de dialetos, situação que não mudou muito até aos nossos dias. Ainda segundo Mattoso (2005), os linguistas admitem que os povos *Fatalucos* representam, na atualidade, com os *Macassaes*, os *Macaleros* e os *Bunac*, os povos que preservaram as línguas mais antigas de Timor, faladas pelas etnias residentes na ilha pelo menos desde o segundo ou terceiro milénio antes da era cristã. O que isto significa, no entanto, é que cada comunidade terá vivido durante séculos fechada sobre si mesma, protegida por acidentes naturais, muitas vezes intransponíveis, e quase sempre com relações hostis ou acordos efêmeros para com os vizinhos. Para Meneses (2008) existem 18 línguas em Timor: o *tétum-praça* ou *tétum-dili*, o *tétum-los*, o *tétum-terik*, o *atoni* e, pelo

menos, mais catorze línguas diferentes, sobretudo de origem n̄yo-austronésica¹¹⁹. Para o IPL e o IPAD (2010) os documentos tomados como referência apontam para a existência de 16 línguas indígenas, doze das quais de origem austronésia e quatro aborígenes, ligadas à família de línguas papua, sendo que a diversidade pode subir a 32 se se considerar também a existência de dialetos. Para estas duas entidades, além do elevado número de línguas e/ou dialetos, também devem ser tidos em conta a distribuição linguística pelo território e as funções que as línguas têm sido chamadas a desempenhar. Hull (2002a) também sugere a existência de dezasseis línguas. Flores (2013) refere-se ao *baiqueno* como uma das 18 línguas nacionais de Timor-Leste. A publicação *Ethnologue* (Lewis *et al.*, 2014) aponta para um número de 20 línguas, 19 das quais vivas e 1 já extinta. Mais recentemente, para Fogaça (2017), o número de línguas existente ainda é discutível, variando de 16 a 20. Na perspetiva de Albuquerque (2018), as línguas nativas de Timor-Leste s̄o 16 e o seu número de falantes varia muito, desde o caso do tétum, falado por 80% da população e do *mambae*, língua materna de cerca de 17% da população leste-timorense, até ao *makuva*, língua que se considera extinta ou, pelo menos, muito pouco utilizada, talvez apenas em determinadas cerimónias em Lautém.

No 1º Encontro Sobre as Línguas de Timor-Leste, promovido em 2010 pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, Xanana Gusm̄yo afirmava que “em Timor-Leste existem “*Muitas Línguas, Um só povo!*” Em Tétum diz-se “*Dalen Oi-Oin, Povu Ida Deit!*” Em Mambae diz-se “*Gase ahe ahe, atu gal id!*” Em Kemak diz-se “*Dale abe abe, atamasa sia!*” Em Fataluku diz-se “*Luku-lukun ze zene, marlauana ukani!*” Em Baikenu diz-se “*Lasi huma huma, tob mése!*” Em Makasae diz-se “*Sobu bau-baun, anu unai!*”. Gusm̄yo referia-se a uma quantidade muito pequena das línguas realmente existentes no território, e, no entanto, deixava bem patente a sua diferença, se n̄yo em termos gramaticais, certamente em termos de vocabulário. E para além das línguas devemos ter também em conta os dialetos. Neste encontro foi dito que “as cerca de, pelo menos, 16 línguas coexistentes em Timor-Leste traduzem claramente a enorme complexidade do ambiente linguístico que se vive no nosso País, constituindo-se, desde logo, como parte integrante e fundamental da nossa herança cultural”. Atente-se na expressão *pelo menos*, que implica a possibilidade de existência de muitas mais línguas, o que, de acordo com a maior parte dos autores, é efetivamente a realidade, como vimos anteriormente e veremos ainda em seguida. E todas s̄o consideradas muito importantes nas suas comunidades de origem, uma vez que “cada uma destas línguas nacionais corresponde às necessidades quotidianas de comunicação dos seus falantes, sendo através destas, que a realidade é primeiramente entendida, conceptualizada e descrita”.

N̄yo se pode, portanto, e no entender do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNETL), reduzir a importância das línguas maternas locais, ou levar as várias etnias ao abandono forçado das suas tradições linguísticas, uma vez que isso pressagiaria o fim da diversidade que é apanágio do povo timorense. É precisamente à luz desta diversidade etnolinguística, e no sentido de promover uma educação mais inclusiva “e acautelar a discriminação dos seus

¹¹⁹ Noutra página do seu trabalho, Meneses afirma que “[e]m Timor-Leste existem 14 dialectos predominando a língua tétum” (Meneses, 2008, p.68), o que é mais uma prova da enorme dificuldade na definição entre o que é língua ou dialeto neste território.

falantes”, que a própria *Constituição de Timor-Leste* estabelece que as línguas nacionais, incluindo o tétum, “sejam valorizadas e desenvolvidas pelo Estado, sendo, ao mesmo tempo, objecto de protecção internacional por parte de organizações como a UNESCO”. Para além desta valorização a nível nacional e internacional, o MNETL afirmava também que “se, por um lado, é imperativo a salvaguarda e valorização das línguas de Timor-Leste, enquanto traço singular do nosso património cultural, por outro lado, é também relevante apurar de que forma estas poderão vir a ser utilizadas no desenvolvimento intelectual das nossas crianças e dos nossos jovens” (RDTL, 2010). Esta é uma questão muito relevante pois podemos perguntar-nos, na perspectiva das crianças e jovens, quais são as vantagens das línguas maternas minoritárias em relação às línguas oficiais (ou oficiais). A este respeito, Albuquerque (2012, p.8), referindo-se à socialização linguística, afirma que “foi observado em Timor-Leste que há um conjunto de atitudes e ideologias quando a situação exige comunicação e escolhas linguísticas. As línguas nativas minoritárias são encaradas como símbolo de identidade de cada grupo etnolinguístico, não sendo adquiridas/aprendidas por outros grupos”, o que implica, necessariamente, que os timorenses apenas conhecem as línguas que lhes são mais próximas, mas, e para além disso, “o emprego dessas línguas em situações mais formais é visto pela própria população como símbolo de ignorância e atraso, sendo constantemente rejeitado, ou gerando uma insegurança linguística no falante”.

Há ainda uma relativamente pequena parcela da população que, encarando de modo pejorativo o uso das línguas nativas, emprega “somente as línguas portuguesa e/ou inglesa como símbolo de status social elevado, modernidade e alta escolaridade”. Por outro lado, há também outra camada da população que utiliza o indonésio para estas funções. Ou seja, nem todas as línguas maternas timorenses são vistas como adequadas em qualquer ocasião, nem por todos os falantes. A grande exceção a esta rejeição é, naturalmente, o tétum praça, “que possui funções importantes a nível nacional, como a língua que unifica os diversos grupos e permite a comunicação entre eles, sendo usada como um símbolo de unificação nacional”. O debate de ideias em torno do papel social, cultural e educativo que as línguas de Timor-Leste (incluindo o tétum) assumem na dinâmica da construção e do reforço da identidade e unidade nacionais tem sido uma preocupação constante, de acordo com o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Timor.

Albuquerque (2012, p.4) afirma que a exposição simultânea consiste na situação de o falante ter acesso a duas línguas diferentes ao mesmo tempo, e que, nesse caso, o contexto sociolinguístico prototípico consiste em o pai e a mãe falarem línguas diferentes. A criança, nessas circunstâncias, é exposta a essas duas línguas e tem a possibilidade de utilizá-las sem restrições no ambiente familiar. Já a exposição sequencial consiste em a criança ter acesso a uma primeira língua no ambiente familiar e, em seguida, ter acesso a outra língua nos primeiros anos escolares e/ou nas primeiras interações sociais fora do âmbito familiar. Esta deveria ser a atual situação de muitas famílias timorenses, com as suas línguas maternas em casa e o tétum e/ou o português na escola. Continua Albuquerque dizendo que “o status das línguas adquiridas pelo falante bilingue/multilingue é outra variável fundamental, pois a partir dela é possível analisar o grau de fluência, os contextos de escolha e uso de língua, assim como processos de perda ou ganho na fluência em uma das línguas adquiridas”. A língua

maioritária “é aquela que goza de prestígio na sociedade, sendo língua oficial, língua de cultura, língua franca, língua de um grupo significativo e/ou dominante, entre outros, e por esse motivo o falante que a domina e a emprega nas diversas situações sociais gozará do prestígio que essa língua possui”, caso do tétum, do português, do inglês ou do indonésio. Já as línguas minoritárias pertencem a grupos que “possuem pouca representatividade no âmbito social, como língua de imigrantes, grupos etnolinguísticos nativos e/ou de número reduzido com pouca representatividade socioeconómica”, e, portanto, línguas que os falantes, em muitos casos, não utilizam nas interações fora das suas comunidades de origem, muitas vezes por medo de rejeição. Albuquerque conclui que “é possível considerar que cada língua nativa de Timor-Leste possui um status parcial de bilinguismo elitista”, pois cada língua é apenas aceite dentro da sua respetiva comunidade. Fora da sua comunidade de origem cada uma das línguas nativas assume para o falante um papel de “bilinguismo popular”, pois não são normalmente aceites, mesmo quando são compreendidas. “O bilinguismo, ou multilinguismo elitista, ocorre somente com as línguas majoritárias de Timor-Leste, são elas: o português, o Tetun Prasa, o inglês e o indonésio” (Albuquerque, 2012, p.9).

Um dos macaenses entrevistados por Costa (2005) refere-se ao bilinguismo como uma aposta estratégica que deve estar sempre presente. Esta postura estratégica aplica-se também ao multilinguismo que é encarado como aquisição de competências que permitem jogar em vários tabuleiros, quer ao nível académico, quer ao nível socioprofissional, uma vez que o domínio de várias línguas permite uma melhor integração nos diversos meios pluriculturais. Para Costa (2005) o multilinguismo aparece mesmo como uma necessidade que vem suplantar o bilinguismo. Existe uma referência estratégica a um “espaço” de inclusão numa realidade linguística portuguesa, a lusofonia, que contribui para perpetuar a importância do capital linguístico herdado. E neste caso é a “marca” portuguesa que é valorizada.

Em 2002, o *Atlas de Timor-Leste* afirmava que “se atendermos apenas às características linguísticas dos povos, são reconhecíveis cerca de 20 grupos principais em Timor-Leste e um número mais reduzido de dialectos”, acrescentando que “também o português, o malaio e o mandarim, de entre outras línguas de origem chinesa, são falados em Timor-Leste, se bem que por grupos de população extremamente pequenos”, número com que Lewis *et al.* (2014) concordam, apontando também 20 línguas timorenses. A sua existência “prende-se fundamentalmente com as ocupações de que foi alvo o território e com os fluxos migratórios da população chinesa, mas apenas as línguas chinesas são representativas de um grupo étnico particular” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.43). Nem sequer é fácil determinar as zonas onde se fala determinadas línguas: “junto à fronteira com a Indonésia, a situação é de heterogeneidade. No sul, em Covalima, predomina o tétum, e no interior, em Bobonaro, o kêmak e o búnak misturam-se” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.42). Para além disso, esta diversidade linguística é “quebrada pela homogeneidade linguística dos distritos de Liquiçá e Díli, e da zona do interior montanhoso. Em Liquiçá toda a população fala tocode e em Díli a língua franca venceu como meio de comunicação”. Tal não sucedia necessariamente nas montanhas, onde era “o mambai que se afirma como dialeto principal, estendendo-se até à costa sul do território, entrando pelos distritos de Ainaro e Manufahi. O mambai é ainda hoje a língua materna mais falada em todo o território, representando grupos étnicos variados”

(*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.42). É curiosa esta observação no que respeita a homogeneidade de algumas zonas montanhosas de Timor, já que, segundo Hagège:

Numerosas línguas, mesmo quando o número dos seus locutores é muito reduzido, preservam-se bastante bem nas regiões, em particular montanhosas ou de difícil acesso, onde vivem desde há muito os seus utilizadores. (Hagège, 2000, p.187)

A grande maioria das línguas timorenses pertence à família austronésica, ou proto-malaia da insulândia e ilhas do Pacífico. Outras línguas, como o b́́nak, o fatalúku e o makassai possuem, provavelmente, raízes nas línguas papuas:

Pertencentes na sua maioria à família austronésia, dita também malaio-polinésia, mas classificadas outras como “papas”, as línguas locais de Timor Oriental são em número de dezanove a trinta e uma, segundo as contagens – provindo a discrepância do critério adoptado na distinção entre as línguas autónomas e variantes dialectais da mesma língua. As principais, quanto ao número de falantes, são nove: *tétum*, *mambae*, *quêmac*, *tocodede*, *b́́nac*, *baiqueno*, *galóli*, *macassae* e *fataluco*. (Thomaz, 1994, p.649)

Acrescenta Costa (2001) que algumas línguas faladas em Timor Lorosa'e¹²⁰ apresentam afinidades com as famílias austronésias (ou malaio-polinésias), tais como *ba'ikenu*, *bekais*, *galolen*, *idate*, *kairui*, *kemak*, *lakalei*, *manbae*, *tetun*, *tokodede*, *uaima'a* e outras estranhas à grande família austronésia, geralmente classificadas como papuas, tais como *bunak*, *fataluku*, *makalere*, *makasae*, *marai*, *naueti*, entre outras.

As línguas em Timor Lorosa'e correspondem às necessidades de comunicação quotidianas, descrevem uma visão particular de uma realidade e, ainda, a forma como a comunidade que fala essa língua conceptualiza o mundo que a rodeia.

Uma vez que “Timor foi o nosso domínio ultramarino em que mais tardiamente se fez sentir a acção de povoamento branco português” e que “o que se passou nesse capítulo, nessa colónia, constitui um caso esporádico, que oferece um contraste flagrante com o que se verificou nos restantes descobrimentos e conquistas” (Duarte, 1944, p.1), poderemos afirmar que a língua portuguesa teria ainda maiores dificuldades em se difundir neste território. Tal como a sua geografia, e em parte em consequência da mesma, a composição sociolinguística de Timor-Leste é muito variada. Para nós, portugueses, espanhóis ou ocidentais em geral, as distâncias medem-se em quilómetros que, habitualmente, e a menos que surja algum imprevisto, se podem converter facilmente, graças às nossas comparativamente melhores estradas, num determinado período de tempo, relativamente fácil de calcular e de percorrer confortavelmente. Assim, quando num mapa de Timor-Leste observamos as distâncias entre aldeias, vilas ou cidades, as mesmas parecem curtas, na ordem das poucas dezenas ou centenas de kms. No entanto, ao chegarmos a Timor, e após observarmos a real geografia,

¹²⁰ Lorosa'e, Lorosae e Loron Sae são expressões sinónimas que significam Leste. A forma correcta da designação do país é a primeira, mas, por vezes, alguns autores utilizam outras formas, sobretudo em textos anteriores à padronização do tétum.

hidrografia e vias de comunicação, as distâncias alongam-se, contando-se não em kms e sim em (muitas) horas. Se percorrêssemos essas distâncias a pé (como ainda hoje alguns timorenses fazem), a nossa noção das dificuldades inerentes à expansão das línguas de Timor tornar-se-ia evidente: de facto, torna-se relativamente simples explicar a existência de um grande número de línguas no território, bem como as dificuldades (ou, por vezes, impossibilidade) de inter-compreensão entre estas.

Como ponto de comparação veja-se o que sucedeu na Europa no período da expansão romana: o latim espalhou-se mais facilmente, chegando a locais tão longínquos da Península Itálica como a Península Ibérica ou a atual Roménia, onde se misturou, influenciou e, em muitos casos, substituiu as línguas autóctones. Tal foi possível em parte devido ao poderio militar romano, mas essencialmente por causa do poder da estrada, da Via Romana, que promovia o comércio e as relações entre povos. As estradas não transportam apenas pessoas e bens, mas também culturas e línguas. Em locais de acesso mais difícil, as línguas tendem a manter-se iguais, a sofrer menos alterações, menos influências. Assim, a geografia de Timor, muito montanhosa, com densas florestas e difíceis acessos, contribuiu para a manutenção, ao longo dos anos, de um grande número de línguas. No entanto, e mesmo em Timor-Leste, a “necessidade de comunicação entre os povos, especialmente com fim a trocas comerciais, originou, ao longo dos tempos, a eleição de línguas francas”. É neste sentido que deve ser compreendida a “expansão do tétum, língua original dos Belos, divulgada pela sua conquista da parte leste da ilha de Timor” (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, p.42).

Para além das trocas comerciais e da comunicação em geral, a existência de uma língua franca em Timor-Leste reveste-se de uma importância ainda maior se tivermos em atenção as características culturais do país, sobretudo no que concerne certas tradições que fazem parte do legado da maioria das etnias timorenses. Um bom exemplo disto é o *Barlaque*¹²¹. Esta tradição, relacionada com o casamento e ainda muito praticada hoje em dia (embora não tanto em Díli, onde os jovens têm mais liberdade de decisão) consiste no estabelecimento de uma ligação entre as famílias do noivo e da noiva através da entrega, por parte da família do noivo, de uma quantidade pré-determinada de búfalos (ou do valor equivalente) à família da noiva. Esta é uma transação de valor importante, tanto simbolicamente como financeiramente, chegando, em certos casos, a valores exorbitantes.

De acordo com alguns timorenses mais velhos (*katuas*¹²²) com quem conversámos, para casar com uma mulher de Los Palos, por exemplo, a família do noivo poderá ter de entregar até 70 búfalos à família da noiva, decisão que fica nas mãos dos membros mais velhos de ambas as famílias. O peso financeiro é tão elevado que, de acordo com a UNICEF, os

¹²¹ No Dicionário Priberam – “bar-la-que - substantivo masculino [Timor] - Compra de mulher (entre os indígenas)”. Como exemplo de lexema malaio no português de timor – “*barlaque* jđote a ser pago no casamento’, do malaio (mem) beli jcomprar’ e lelaki jhomem” (Albuquerque, 2018, p.234).

¹²² *Katua* é um termo de deferência utilizado com os homens timorenses mais velhos, que, pela sua idade e experiência, são vistos como mais sábios, e, portanto, merecedores de respeito. Numa sociedade com uma esperança média de vida relativamente baixa, os homens idosos não são, naturalmente, tão comuns como nas sociedades ocidentais, o que lhes confere uma aura de autoridade superior. São normalmente os *katuas* de duas aldeias e/ou os *katuas* de duas famílias que se juntam para decidir questões relacionadas com casamentos, relações entre grupos e cerimónias que digam respeito às suas *Uma Lulik*, ou Casas Sagradas. O termo mais aproximado, embora não totalmente equivalente, utilizado com as mulheres mais velhas é *Ferik*.

professores de uma escola disseram que “barlake (bridewealth) negotiations negatively affected children’s education. They said that due to the financial burdens barlake placed on some families, children may only be educated for a few years and then would have to cease their studies” (UNICEF, 2006, p.60). Este *barlaque*, que para os ocidentais aparenta ser um pagamento pela noiva, numa perspectiva machista e misoginista, é visto pelos timorenses como um modo de cimentar a união familiar e a inter-dependência das duas famílias. Na perspectiva de alguns estudantes timorenses do Instituto Politécnico de Santarém em 2018, por exemplo, o barlaque é uma das formas aceitáveis de casamento de Timor-Leste. Numa perspectiva sociocultural, apresenta algumas vantagens para a vida familiar, servindo como um meio de dignificar a mulher, evitar o divórcio e manter os laços familiares entre as duas famílias, mas pode, no entanto, causar efeitos negativos no âmbito da convivência familiar, levando à objetificação e, em algumas situações, à violência doméstica¹²³.

Para que um casamento tradicional aconteça é necessário que os anciãos (*katuas*) das duas famílias se reúnam e discutam as condições da união. Ora, se o casamento for entre membros da mesma comunidade ou de comunidades próximas, isto não causa grandes dificuldades. Contudo, se for entre etnias diferentes, ou entre pessoas de locais geograficamente distantes, o valor da língua franca torna-se indiscutível. A impressão de quem percorre o território e tenta comunicar com os seus habitantes é a de estar perante uma *babélica imagem de Timor Lorosa’e*, onde “indivíduos de grupos diferentes não se entendem entre eles, se cada um falar a sua língua materna. Isso significa que falam línguas diferentes e a prová-lo vê-se que têm que recorrer ao tétum como língua comum de todos os grupos” (Costa, 2001, p.17). A coesão familiar e a coesão religiosa, que são, para Hagège (2000), muitas vezes solidárias, desempenham um importante papel como fatores de manutenção das línguas. As relações entre estes fatores são lógicas, uma vez que a coesão religiosa dá mais força às tradições, e uma das tradições mais importantes é o respeito pelas pessoas idosas, as quais são elas próprias os mais certos garantes das línguas ancestrais que transmitiram.

E apesar do domínio indonésio ter tentado (e conseguido) impor a sua língua como a única oficial, a verdade é que o tétum-praça não desapareceu. Pelo contrário, cresceu tanto em vocabulário como em número de falantes e é hoje uma das línguas oficiais do país, a única das línguas maternas locais a conseguir esse feito. Nem sempre foi, no entanto, a língua mais falada, nem a mais importante.

Na sequência daquilo que ficou exposto, sabemos que é muito difícil afirmar, com certezas absolutas, quantas línguas ou dialetos autóctones existem, neste momento, em Timor-Leste. Seria necessário um esforço concertado da parte do governo timorense, apoiado por instituições nacionais e internacionais, no sentido de investigar no terreno, em todos e cada um dos municípios, *sucos* e aldeias, o que implicaria, necessariamente, um considerável esforço, sobretudo económico, o que dificulta ainda mais a investigação. O que sabemos, com relativa certeza, é que muitas das etnias e línguas que poderíamos encontrar antes da chegada dos portugueses, e, sobretudo, antes da chegada dos indonésios, se perderam para sempre. Tal

¹²³ Uma realidade infelizmente ainda bastante comum. A este respeito, em Junho de 2018, o Presidente Lu-Olo lembrou, numa conferência em Díli, que Timor-Leste foi e ainda é “uma sociedade marcada pela violência da ocupação indonésia”, e que, portanto, tem hoje o dever “de dar o exemplo” no sentido de acabar com estas atitudes violentas.

não aconteceu com todas as línguas, sobretudo as duas línguas oficiais (o tétum e o português) e as duas línguas de trabalho (o indonésio e o inglês).

2.3.1 - A língua tétum em Timor-Leste

Entre todas estas línguas, o tétum funciona como língua veicular há muito, língua de comércio, língua franca. Quando se escolhe uma língua franca, imposta por realidades históricas autónomas, caminha-se para uma unificação, para um perfil identitário desenhado entre a diferença linguística e a necessidade de uma unidade para intercomunicação. E o facto é que apenas em Timor Loro Sa'e se partilha este tétum crioulanizado, desconhecido no timor Ocidental. (Carvalho, 2001, pp. 67-68)

Todas as línguas/dialetos autóctones de Timor-Leste resultam, como vimos anteriormente, da confluência de culturas vindas do ocidente, algumas de cariz indonésio, e de outras culturas do oriente, de cariz melanésio e papua. O tétum é, desde 2002, língua oficial da República Democrática de Timor-Leste, e constitui atualmente a principal língua indígena, pertencendo à família das línguas austronésicas que predominam na zona ocidental de Timor-Leste (e também na Indonésia), por oposição à zona oriental de Timor-Leste, onde os dialetos de origem papua são mais comuns.

Em 2000, antes da independência formal do país, Hagège, referia-se ao tétum-praça como um idioma da família austronésia, “recentemente nascido”, e utilizado como meio de comunicação nas relações comerciais e, mais geralmente, sociais, entre locutores de línguas diferentes, tornando-se mesmo “numa espécie de língua nacional nesse país ainda massacrado” (Hagège, 2000, p.133). Esta foi uma previsão que se veio, realmente, concretizar, mas não se processou de forma automática. A extrema dificuldade na escolha de uma língua oficial (ou nacional), procurando ter em conta todos os prós e contras, é comum a qualquer país multilingue em processo de independência ou reestruturação profunda. O tétum-praça (também conhecido como *tetun prasa* ou tétum Díli) tornou-se, após a independência, numa das duas línguas oficiais de Timor-Leste, em conjunto com o português, e é das duas aquela que, sem dúvida, tem maior expressão. Tal não sucedeu por acaso.

O tétum, de acordo com Meneses (2008), teria sido introduzido pelos *Bélu*, um povo originário do Oeste e do Norte que aportou em Timor em vagas sucessivas entre 3000 a 200 a.C. Segundo Albuquerque (2018), uma língua nativa é parte da identidade do povo local, da sua família, pelo que a comunicação entre os timorenses falantes de línguas maternas distintas era feita através de uma variedade específica do *Tetun*, que é distinta do *Tetun* falado como L1. Uma das línguas maternas de Timor-Leste, este tipo de tétum foi, ao longo dos tempos e de acordo com Carvalho (2001), sendo utilizado como língua franca entre os diversos grupos etnolinguísticos de Timor, difundindo-se muito além dos territórios dos falantes do tétum terik, língua autóctone que lhe deu origem. Quando em 1898 os jesuítas tomaram conta do colégio da Soibada, ocupando-se da tarefa do ensino, e sendo, então, os principais professores do território, o dialeto de Samoro (em Soibada) prevaleceu, de acordo com Costa (2001),

durante algum tempo como modelo da "boa língua", daquela que se deveria utilizar em todas as situações de comunicação. Segundo Thomaz (1994) o Colégio de Soibada, dirigido até 1910 pelos Jesuítas, destinava-se à formação de professores-catequistas, incumbidos ao mesmo tempo da alfabetização e da instrução religiosa das populações rurais. Por aí passaram sucessivas gerações de timorenses que constituíam a elite cultural do território. No entanto, com as progressivas mudanças na vida local e, sobretudo, a mudança de capital para Díli, o dialeto aí falado veio a predominar.

Costa (2001) acrescenta que a hegemonia do tétum sobre as outras línguas deve-se, em primeiro lugar, ao papel do reino de Bé-Hali que, ao dominar toda a metade oriental da ilha impôs a sua língua, o tétum. Após a conversão das rainhas de Mena, de Lifau, em 1640 e de Luka em 1641, os missionários adotaram o tétum como língua de pregação, de oração e de catequese. Também foram os missionários que promoveram precocemente a escrita do tétum (livros de catecismo, dicionários, cartilha tétum-português, método prático de aprender tétum, entre outros documentos.). Até que, no ano de 1981, a Santa Sé aprovou o tétum como língua oficial da Igreja de Timor, ao aprovar a tradução do Missal Romano e do Ordinário da Missa: "para expressar os conceitos e práticas do cristianismo, o tétum recorreu a vocábulos portugueses, bem como à criação de novos vocábulos, a partir dos seus próprios recursos linguísticos" Thomaz (1994, p.626). Como é natural, os vocábulos importados sofreram alterações fonéticas de grau variável de acordo com a frequência do seu uso, o nível cultural do falante e o seu conhecimento do português.

Em Timor-Leste, o antigo País dos Belos, o tétum era certamente já antes da chegada dos portugueses a língua veicular, imposta pelos *datos belos* que sem dúvida perpetuavam a aristocracia militar que, não se sabe bem quando, unificou o território sujeitando-o à suserania de Bé-Háli. E quando em 1642 a sede da velha casa imperial foi destruída, foi para dois outros reinos de língua tétum, o de Camenaça e o de Luca, que a suserania passou. Os missionários adoptaram-no naturalmente, como língua de catequese e oração, reduzindo à forma escrita um certo número de textos da rica literatura oral, traduzindo partes da Bíblia e redigindo gramáticas e dicionários. (Costa, 2001, p.11)

O facto é que Díli fica situada dentro do antigo reino de Motael, cuja língua era o mambae. Mas sucedeu que, com a instalação aí da capital, o tétum (língua veicular de todo o país dos Belos), veio a suplantar o mambae, sofrendo, no entanto, e como vimos, muitas influências do português, que era já desde o século XVII a língua de administração e de cultura, um pouco como o latim fora na Idade Média europeia. Foi a partir dessa mistura, dessa "contaminação", dessa *mestiçagem*, que nasceu o *tétum-praça*, que aos poucos substituiu os dialetos de Bé-Háli, de Camenaça, de Luca e de Samoro como língua franca.

Meneses (2008) apresenta algumas das variantes linguísticas do tétum que se formaram ao longo dos séculos (o *tétum-praça* ou *tétum-Díli*, o *tétum-los* e o *tétum-terik*), e afirma que durante a presença indonésia o tétum se transformou em língua da Resistência e de comunicação dos timorenses de diferentes zonas de Timor-Leste. Longe das suas comunidades linguísticas de origem, os timorenses necessitavam aprender o tétum para se

conseguirem adaptar aos seus novos locais de residência, sobretudo se forçada. Esta utilização alargada do tétum não pressupõe uma novidade, já que na época colonial esta língua tinha sido, de certa forma, instituída pelos portugueses como língua franca, dos negócios e do comércio. Efetivamente, ainda segundo Meneses (2008), a partir de meados do século XVII os missionários católicos começaram a utilizar o tétum nas pregações, nas orações e na catequese, e em 1916 o padre Laranjeira, que incentivava a escrita do tétum, redigiu uma obra intitulada *Cartilha Tétum/Português*, que consagrou o tétum como uma língua completamente reconhecida e aceite. Também em 1916, por sugestão do governador de Timor, foi introduzido nas escolas primárias um manual de aprendizagem simultânea da língua tétum e da língua portuguesa, ascendendo a língua tétum a língua auxiliar de alfabetização, como se lê no artigo 3º da Portaria n.º 41 de 9 de Fevereiro de 1935, (Governo da Colónia de Timor, 1935) que afirma que “como língua intermediária e simplesmente para facilitar o ensino, é permitido o uso do tétum, no período dedicado ao ensino primário elementar”, passando a ser obrigatória a sua compreensão pelos professores. Em 1938, através do artigo 10º do Diploma Legislativo n.º 154 de 10 de Novembro, (República Portuguesa, 1938) que afirmava que “em todas as escolas indígenas, o ensino da leitura e da escrita deverá fazer-se de início com o auxílio da Cartilha de Tétum da autoria do Reverendo padre Laranjeira, a qual se irá dispensando à medida que o progresso dos alunos no conhecimento da língua portuguesa o aconselhe”, esta *Cartilha Tétum/Português* passou a ser utilizada como um auxiliar de aprendizagem da língua portuguesa no ensino primário timorense, como consignado no diploma, apenas até que os indígenas se tornassem fluentes na língua pátria.

Ainda assim, podemos, de certa forma, definir o tétum-praça como um dialeto crioulo, de gramática simplificada (como, de resto, todos os crioulos¹²⁴), mas baseado num tétum antigo (térík), enriquecido pelo português, em vez de um português influenciado por outras línguas, como os crioulos africanos ou indo-portugueses.

Uma vez que a língua local é uma marca forte da comunidade, regista-se também a presença de línguas literárias, rituais e registos especiais, baseados nessa língua. Costa (2001) reconhece que o tétum-praça não possui a riqueza vocabular, a melodia e a beleza do antigo tétum, conhecido também por *tétum-térík* ou *tétum-lós*, mantido vivo sobretudo através da língua literária dos *lia na'in*, os oradores tradicionais que foram durante séculos os livros vivos de Timor, *lia na'in* estes que, inevitavelmente, se encontram em declínio, tal como o próprio tétum térík, sobretudo se as novas gerações de Timor desistirem de o utilizar.

Fonseca e Paulino (2016) salientam que as antigas sociedades orais têm a sua palavra própria expressada num estilo formular cujo eco se percebe em várias crónicas e nos veneráveis relatos dos velhos, que narram aos jovens à sua volta os eventos da sua longa vida, de modo a exortá-los à virtude. Nessas sociedades, *virtude* e *verdade* coincidem, e a *tradutibilidade* é uma forma de troca de experiências que no caso dos timorenses o *lia-nain* faz perante as informações transmitidas. Neste caso o *lia-nain* é o homem que sabe dar conselhos e que é capaz de tirar a sabedoria dessas narrativas. Marcos (1995), a propósito da

¹²⁴ Como vemos em Pinto e Lopes (2003), “crioulo” deriva das palavras “cria” ou “criar”, e adquiriu, com o decorrer do tempo, vários significados, definindo a língua que se forma em condições especiais a partir do contacto entre uma língua local e uma língua estrangeira.

importância destas “bibliotecas vivas”, exorta-nos a imaginar uma sociedade desprovida de escrita onde de repente morriam não só os velhos, as “memórias vivas do coletivo”, mas todos os maiores de 30 anos, questionando-se como se poderia reconstruir a imagem grupal e até a convivência regulada por ritos vários oficiados pelos mais velhos sem a sua presença.

Em termos práticos, porém, é a língua de Díli que está em uso, pelos mais variados motivos. Mattoso (2005) referindo-se ao importante líder da Resistência Konis Santana, afirma que apesar da sua língua materna ser o fataluco, este não teve dificuldades em se adaptar ao tétum-terik que tinha aprendido em Díli na variante tétum-praça, quer para contactar com a rede clandestina, o que constituía, sem dúvida uma das suas principais funções, quer para desenvolver a instrução política dos guerrilheiros e para sustentar a sua resistência moral face às terríveis condições de subsistência e de combate. Mattoso (2005) acrescenta ainda que nem sempre foi fácil aos guerrilheiros dominar todas estas línguas, e obter, por meio da comunicação, o apoio dos civis, mas que esta era uma das prioridades, se se quisessem manter vivos.

Diz-nos Costa (2001) que o tétum pode parecer, sobretudo aos mais puristas, uma língua “abastardada”, mas é ela que constitui o melhor instrumento de comunicação comum a praticamente toda a população timorense, garantindo uma ponte entre as velhas gerações educadas nos tempos portugueses, as mais jovens que frequentaram o ensino ministrado em *bahasa indonesia* e as mais atuais, cujo ensino, dependendo da idade e do local onde estudaram (ou estudam), pode ser em português, tétum, indonésio, inglês ou em qualquer uma das línguas maternas do território. É esta a circunstância que reforça a função do tétum e o torna insubstituível no panorama timorense.

O facto de uma língua ser parte integrante do património histórico e cultural de um país nem sempre é uma garantia de segurança para a mesma. Ainda assim, Costa (2001, p.9) afirma, de modo claro, que nem todos os países têm a sorte que Timor-Leste tem em possuir o tétum. Segundo este autor, no mundo moderno, em que a tendência geral é para basear os estados sobre o princípio das nacionalidades, uma vez que uma nacionalidade se define, muitas vezes, pela posse de uma língua comum, a carta política tende naturalmente a moldar-se sobre a carta linguística, e quando tal não sucede permanece quase sempre latente um foco potencial de tensões. Como exemplo desta *moldagem*, Costa refere o modo como o mapa político da Europa central se refez após a guerra de 1914-18, quando a Europa oriental se foi remodelando à vista de todos. A queda dos regimes comunistas que aí se haviam mantido e a precária unidade de alguns estados ilustram essa tendência. O facto é que se “em épocas mais recuadas não foi assim, há que ver nisso a acção conjugada de dois factores”. Por um lado a “língua de cultura, pelo menos a nível superior, era em toda a Europa ocidental o latim, como na Índia era o sânscrito, no mundo islâmico o árabe do Alcorão”; a língua do dia a dia “desempenhava então na vida cultural um papel bem mais apagado do que hoje em dia” (Costa, 2001, p.18).

Acrescenta ainda Costa que na definição de uma nacionalidade a língua é um elemento-chave. É, sobretudo, em termos positivos um elemento que possibilita a comunicabilidade, assegurando a circulação dos bens culturais e definindo o espaço social em que se afirma uma cultura. É também, em termos mais negativos, um fator de divisão, permitindo opor os que

partilham desse espaço cultural aos que, por não possuírem tal meio de comunicação, são excluídos, afigurando-se como estrangeiros à comunidade em causa. É neste aspeto, diz-nos Costa, que a existência do tétum é para os timorenses uma sorte. Acrescenta ainda que idêntica sorte teve a Indonésia com o uso do malaio. Esta língua, divulgada desde o século VII como idioma de comércio de toda a Insulíndia, graças à hegemonia do reino malaio de Srivijaya, era há muito a língua veicular de praticamente todas as etnias do arquipélago, quando em 1928 os jovens nacionalistas das Índias Orientais Neerlandesas juraram, no *Sumpah Pemuda* ou *Juramento da Juventude*, "ter apenas uma língua, a língua indonésia". Foi assim que o malaio indonésio, rebaptizado de *bahasa indonesia* ou "língua indonésia" se tornou a língua nacional do país, alcançando *de jure* o estatuto que possuía *de facto*. As Filipinas, tal como a Índia, não tiveram tanta sorte, já que nem num nem noutro caso existia uma língua por todos reconhecida como património comum. Nesse sentido, as tentativas para elevar ao estatuto de língua nacional num caso o *hindi* no outro o *tagalog*, tiveram de enfrentar a oposição das etnias que os não falavam, mas que possuíam a sua própria tradição cultural e literária, que, com mais ou menos razão, sentiram ameaçada. E tiveram de se resignar a manter na prática o inglês como língua não só de administração e de cultura como de comunicação do dia-a-dia. O que, de resto, se vai vendo em muitos outros locais, onde a língua inglesa vai conquistando território: "Cousa bem triste deve ser ter como língua mãe o inglês, que nos tempos que vão correndo é cada vez mais a língua de toda a gente, e como tal, um património impessoal e ensosso, uma língua de ninguém" (Costa, 2001, p.11).

Uma língua nacional tem, segundo Mendes (2005), a obrigatoriedade de garantir a comunicação horizontal e vertical no seio de uma nação, independentemente da origem geográfica e social dos seus falantes. Idealmente, todos os cidadãos da mesma nação devem compreender e utilizar convenientemente a sua língua nacional. Esta deve possibilitar a expressão de qualquer ideia, de qualquer realidade, desde as mais remotas às mais atuais, das mais abstratas às mais concretas. Deve, no fundo, ser um espelho da nação e confundir-se com a nação, enraizando-se nas suas profundezas históricas e possuindo as marcas do povo que a adota.

Afirma Condominas (1980) que uma língua "define, em princípio, um espaço social – isto é, o espaço determinado pelo conjunto de relações características de um dado grupo – pois cria, por si só, uma relação potencial, de comunicabilidade". A esse propósito, e de acordo com o 1º Encontro Sobre as Línguas de Timor-Leste (RDTL, 2010), a língua é um dos alicerces fundamentais para o progresso de qualquer nação. O tétum, neste sentido, assume um papel muito importante em Timor-Leste. É, ao mesmo tempo língua franca histórica no território e não foi obrigatoriamente imposta por invasores ou colonizadores. O tétum, enquanto a língua mais falada no território, tem-se constituído ao longo da história de Timor como um dos mais importantes fatores de coesão nacional, "tendo gradualmente vindo a ser desenvolvida, de forma a suprir todas as necessidades formais e informais de comunicação". Uma criança timorense aprende normalmente, em primeiro lugar, a língua do grupo onde nasceu e com quem aprendeu a falar, ou seja, a sua língua materna. Quando entra em contacto com outros grupos, estranhos ao seu, tem de usar o tétum como língua de intercâmbio social e

comercial. Assim, o tétum funciona como língua de coesão nacional, sendo, ao mesmo tempo, fator de identidade dos timorenses.

Em relação às possíveis ligações do tétum com as restantes línguas maternas timorenses, Klinken (2011) confirma que “East Timor has a large number of languages, each with their own function in society, and their own influence on Tetun”. De acordo com Klinken, a maior parte dos timorenses, “especially in rural areas, speak their own ethnic language at home. Most, such as Mambae and Tokodede, are related to Tetun, belonging to the Austronesian language family. Some, such as Bunak, Makassae and Fataluku are totally unrelated to Tetun” (Klinken, 2011, p.xiii).

Poderíamos neste ponto argumentar que a língua portuguesa tem (ou deveria, ou poderia ter) a função de língua de coesão nacional, de identidade, de língua franca de comunicação entre timorenses. No entanto, sabemos que isso não é o que se passa neste território. A este propósito, Ashcroft *et al.* (2002) afirmam “in fact, of course, as many commentators have shown over the last decade, colonizers never eradicated the pre-colonial culture. It remained vigorous and persistent throughout the colonial period, though often unacknowledged or denigrated by the colonizing forces” (Ashcroft *et al.* 2002 p.195). Por vezes, de acordo com estes autores, grandes áreas dos países colonizados escaparam completamente aos efeitos do colonialismo. Entre estes tende a encontrar-se a língua do colonizador. Tal não aconteceu durante o domínio indonésio, como sabemos, já que todos podiam ter a sua língua materna, mas eram obrigados a aprender e a utilizar o *bahasa indonésio*. Curiosamente, segundo Mendes (2005), e tal como referimos acima, as melhorias materiais e, sobretudo, o surgimento de novas estradas (construídas pelos indonésios no intuito de melhor controlar as populações) acabariam, ironicamente para o invasor, por facilitar o contacto entre os timorenses e, portanto, a atenuar o isolamento do povo. Este contacto acabaria por ter muita importância no esbatimento das especificidades etno-linguísticas, sobretudo a partir dos anos 80, acabando por promover o uso do tétum.

Apesar de toda a importância da língua portuguesa durante a ocupação indonésia, que foi um fator fundamental para a manutenção de uma identidade nacional timorense, distinta daquela que se queria impor, e que contribuiu para que a comunidade internacional não reconhecesse os direitos da Indonésia sobre Timor-Leste, um dos aspetos mais interessantes da ação em prol do nacionalismo da FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), de acordo com Mendes (2005), foi o lançamento da campanha de *alfabetização*, de acordo com o método de Paulo Freire, em que se ensinou o tétum com base na ideia de que os estudantes estão melhor preparados para aprender outras línguas se primeiro aprenderem a ler e a escrever na sua língua materna, embora certos setores, então como agora, vissem o tétum como uma língua limitativa, sobretudo pela falta de vocabulário adaptado às necessidades atuais.

Para Carrascalão (2002) o tétum, dialeto de ligação entre os timorenses, é hoje considerado língua nacional, mas sem o total consenso das populações, ciosas da utilização do seu dialeto local. Na ponta Leste da ilha, em Lospalos, por exemplo, os naturais utilizam o seu dialeto, o *fataluku*, ou, eventualmente, o português, sobretudo a geração acima dos cinquenta anos. A língua indonésia ganhou também muitos utilizadores, sobretudo entre os elementos

mais jovens da população, fruto da ocupação e escolarização indonésia. De acordo com esta autora timorense, na ponta Leste da ilha de Timor o tétum era considerado um dialeto menor. A este propósito, França (2003) afirma que no seu processo de independência, no período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, a Indonésia passou por um processo de certa forma semelhante ao de Timor. Também neste país a questão da língua oficial a adotar foi muito discutida devido ao enorme número de línguas faladas no arquipélago, a maior parte de raiz malaia mas perfeitamente diferenciadas umas das outras. Segundo este autor, os javaneses, majoritários, com o “seu gosto pelo compromisso, que acreditam ser a forma mais segura de dominar” (França, 2003, p.46), não insistiram pela imposição do javanês, então a língua mais sofisticada do país. Em vez disso, e para evitar tensões desnecessárias, escolheram a língua de uma exígua região, o arquipélago do Rio (um grupo de ilhas entre Malaca e Sumatra), como base para o indonésio falado hoje em dia em todo o país.

O uso do tétum como língua nacional de Timor reveste-se, no entanto, e desde os inícios da nação em 2002, de um conjunto de questões polémicas que derivam de uma necessidade de aperfeiçoar continuamente as regras e as convenções ortográficas, o que advém da sua anterior condição de língua de carácter oral, não escrito.

De acordo com Meneses (2008), as dificuldades na implementação das línguas oficiais não surgiram apenas com o português, mas também com a língua tétum, que teve de ser adaptada ao vocabulário específico do ensino. Esta adaptação implicou, de acordo com Costa (2006), dotar a língua da terminologia necessária para a transmissão de conceitos científicos e tecnológicos indispensáveis para que o tétum funcione como língua de ensino das diferentes disciplinas, como a Matemática, as Ciências, a Física ou a Geografia, não dependendo tanto de empréstimos da língua portuguesa ou, sobretudo, indonésia. Assim, outro fator que contribui para as eventuais dificuldades no aperfeiçoamento do tétum é a velocidade com que novos termos, a maior parte proveniente do português, se juntam ao seu vocabulário. Contudo, seja em Timor-Leste ou em outros países multilingues, nem sempre é fácil perceber quando uma língua padronizada deixa de ser uma língua materna para se tornar algo de bastante diferente.

Verifica-se a nível educativo, e um pouco por todo o mundo, uma diferença crescente entre as variedades indígenas padrão usadas como línguas escolares e as línguas domésticas faladas pela maioria das crianças em idade escolar. Assim, para mais e mais crianças, a língua materna ensinada na sala de aula tem uma ligação cada vez menor com os seus próprios repertórios linguísticos, o que se torna um problema urgente que precisa de ser abordado pelos programas de língua materna dos países multiculturais. Para Makoni, Brutt-Griffler e Mashiri (2007), existe uma natureza contraditória na educação em língua materna, já que as verdadeiras línguas maternas de muitas crianças são ignoradas ou rejeitadas enquanto se ensinam línguas maternas indígenas que na verdade são estranhas para elas. Para estes autores, são estas novas línguas urbanas que expressam mais fielmente o legado cultural que se deseja preservar e não as línguas indígenas padrão colonialmente impostas. Segundo McLaughlin (2009), este problema tem ainda sido exacerbado por fatores como a migração acelerada para os centros urbanos, que favorece a transformação das variedades indígenas rurais em vernáculos urbanos.

Num estudo etnográfico sobre a língua numa Província do Noroeste da África do Sul, Cook (2009) verificou que nas escolas do governo o *setswana padrão* é ensinado como língua materna e o *inglês* como língua estrangeira. No entanto, a língua materna da maioria das crianças não é o *setswana padrão*, a variedade "inventada" pelos missionários europeus durante o período do colonialismo, e sim a variante conhecida como *street setswana*, um vernáculo urbano híbrido que incorpora léxico de *inglês*, *africâner*, *zulu* e *tsotsitaal*. No entanto, aquilo que sucede é que, na perspetiva da escola, apenas o *setswana padrão* deve ser promovido e valorizado como ícone da autenticidade étnica, o que tem como consequência o facto de muitos estudantes não conseguirem compreender aquela que supostamente seria a sua língua materna. Na sua investigação, Cook descobriu que, na prática, os professores recorrem frequentemente ao *street setswana* e ao *inglês* durante as aulas, quando se apercebem que os alunos não os compreendem. Cook observa ainda que os alunos geralmente entendem o *inglês* melhor do que o *setswana padrão*, o que acaba por promover o *inglês*, que é visto como a língua das oportunidades e do poder, e não a língua autóctone. O uso generalizado de línguas urbanas, como o *wolof* no Senegal, o *nouchi* na Costa do Marfim, o *lingala* na República Democrática do Congo ou o *isicamtho* na África do Sul, acaba por refletir e construir novas identidades urbanas pós-étnicas. Esta é uma situação que, devido ao esforço de normalização e padronização do tétum-praça, poderá vir a ocorrer em Timor-Leste, se é que não ocorre já.

Para Flores (2013), quando uma língua predomina claramente sobre outra, a probabilidade de ocorrer transferência entre as mesmas é muito elevada, e o domínio mais vulnerável a interferências é, indubitavelmente, o vocabulário, como, de resto, afirma também Klinken (2011, pp.x-xv):

Tetun has undergone rapid change, and become firmly entrenched in government, the media and schools, in addition to its earlier roles as a community and church language. One effect has been a large increase in the number of Portuguese loan-words which are used by general educated speakers, even if they do not themselves speak Portuguese. Portuguese has had an enormous impact on Tetun. This is particularly so in the area of vocabulary. In Dili, even a casual Tetun conversation is likely to consist of 25% Portuguese words, while the Portuguese used in the media is much higher. Tetun Dili (Tetun Prasa) has borrowed numerous words from Portuguese. This is especially obvious in technical and abstract vocabulary. However, almost all greetings and common terms of address, as well as many prepositions, conjunctions and other common words, also come from Portuguese. In addition, Portuguese numbers are used in Tetun along with native Tetun and Indonesian numbers. (Klinken, 2011, pp.x-xv)

Gameiro (2011) concorda com esta perspetiva, acrescentando que algumas razões para a conveniência do português vêm do facto de o tétum já conter muitos termos portugueses e precisar de absorver continuamente outros tantos de modo a que se possa tornar instrumento de cultura, história e ciências. Assim, para o tétum o português é fonte de palavras das línguas latina e grega, cheias de riqueza conceptual e que pela sua fonética se harmonizam com o tétum.

A língua tétum é ainda hoje em dia, em determinadas circunstâncias, objeto de argumentação entre alguns timorenses e portugueses. Este desentendimento é visível sobretudo em áreas relacionadas com o ensino, onde a presença dos portugueses foi durante muitos anos maior do que noutros setores. Muitos timorenses não vêem com bons olhos o aparente (e, na verdade, muito real) desinteresse dos portugueses, sobretudo professores, de aprender tétum. Esta falta de vontade é, compreensivelmente, entendida por alguns timorenses como uma faceta de neo-colonialismo, como afirma Moura (2007), “é oportuno recomendar a todos os indivíduos que venham a Timor como professores de português que façam o esforço de aprender o tétum”. Este gesto de respeito “pela língua partilhada pela maioria da população iria comprovar a todos que o trabalho de restauração da língua portuguesa em Timor-Leste não tem qualquer agenda neocolonialista” (Moura, 2007, p.3). Esperança (2007) compartilha esta perspetiva, afirmando que muitos portugueses em Timor, incluindo alguns professores, têm uma visão eurocêntrica da realidade linguística local e agem como se a língua portuguesa fosse a panaceia universal capaz de resolver todas as dificuldades do país, já que “nem lhes passa pela cabeça que a vida quotidiana das pessoas se centre em problemas mais prementes do que a língua, e vêem como uma ofensa pessoal a decisão de algum timorense de aprender inglês para ver se arranja emprego”. Segundo Esperança, estes portugueses “dizem orgulhosamente que não lhes apetece perder tempo a estudar tétum porque é uma língua que não serve para nada e que estão em Timor é para ensinar português”. Quanto aos outros estrangeiros presentes no território, e na opinião de Esperança “os australianos [j] aprendem geralmente tétum. Desta forma eles conseguem conversar com toda a gente, com destaque para os jovens, enquanto os portugueses se entretêm a falar sozinhos ou com os velhos que lhes dizem o que eles querem ouvir.” (Esperança, 2007).

Neste ponto, e partindo da perspetiva deste autor, julgamos pertinente abordar a questão da eventual importância do português em Timor-Leste e da sua escolha como língua oficial, uma vez que, na realidade e tal como afirma Esperança (2007), a mesma não é utilizada pela maioria dos timorenses.

2.3.2 - A língua portuguesa em Timor-Leste e restante Ásia

[A língua portuguesa] a que muitos, distraidamente quase, chamam lusíada e a que, num banho colectivo de emoção, quiseram juntar um oitavo-a-ser, Timor-Leste, tã lá longe que nem dá para ouvir-se que praticamente não fala português. (Teixeira, 2016, p.130)

Até à data, foram vários os trabalhos investigativos que procuraram responder a questões relacionadas com a relação dos timorenses com a língua portuguesa. Com diferentes focos e em diferentes locais, cingindo-se a um determinado nível educativo ou procurando uma visão alargada de conjunto, estes trabalhos constituíram uma base sólida para esta investigação, já que, como afirmam Escudero Muñoz e Trillo Alonso (2014):

Nada es más propio de la institución universitaria como la osadía y la responsabilidad de interrogarse sobre asuntos tan relevantes como lo es, muy en particular, la educación. La reflexión pausada, el afán inacabado de arrojar luces sobre lo valioso, lo verdadero y lo que nos preocupa, fue siempre, o así debe seguir siéndolo, una seña cultural de la universidad. (p.11)

Desde livros e teses produzidas ainda durante o período colonial (até 1974) até estudos relacionados com a educação na jovem nação de Timor-Leste independente (*Timor Loro-sa'e*), a bibliografia é extensa e variada. O desenvolvimento de Timor-Leste foi, nos últimos anos, visível em todas as áreas da sociedade, observando-se consideráveis melhorias na qualidade de vida de grande parte dos timorenses. A libertação do território, o regresso à pátria dos muitos timorenses deslocados e o subsequente período de paz resultou numa explosão demográfica, que elevou, em muito, o número de habitantes do território. A (re)construção de hospitais, escolas e estradas foi um dos grandes objetivos dos sucessivos governos de Timor-Leste, contribuindo para um incremento nas condições de vida dos cidadãos timorenses.

No que respeita a educação, houve uma tentativa, efetivada, de alargamento da instrução escolar a todas as crianças e jovens, mesmo os residentes nos locais mais remotos e isolados do país, de modo a reduzir as desigualdades entre alunos de diferentes meios. Este alargamento possui o potencial para se refletir numa clara melhoria das condições de vida dos timorenses, já que, ainda segundo Escudero Muñoz e Trillo Alonso “la educación tiene que ver con la construcción intencional de proyectos de mejora y de transformación humana, cultural y social” (Escudero Muñoz & Trillo Alonso, 2014, p.12), pelo que seria de esperar que alunos melhor preparados resultem em cidadãos mais instruídos, responsáveis e cultos.

De acordo com a *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* (CRDTL) (RDTL, 2002, artigos 13º e 159º), em 2002 a língua indonésia deixou de ser língua de escolarização, tendo sido substituída pelo tétum e pelo português. No entanto, esta não foi uma transição pacífica, subsistindo ainda alguns casos de professores que lecionam em indonésio (considerada língua de trabalho), ou cujo domínio do português é manifestamente insuficiente, como referimos anteriormente. Segundo Pinto (2010) “o ensino do Português em Timor-Leste torna-se extremamente difícil devido à inexistência de investigação científica, às insuficiências do corpo docente, às limitações dos discentes e à falta de suportes e materiais didáticos” (Pinto, 2010, p.57). Efetivamente, mesmo nas universidades do país, e, portanto, ao nível da Educação Superior, verificamos que, segundo Dourado (2014) uma característica da Universidade de Timor Loro Sa'e (UNTL) é a quase inexistência do uso da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita, que a língua tétum predomina, e que alguns alunos falam inglês e indonésio, como veremos em capítulos subsequentes.

Assistimos também a avanços e recuos no que respeita a utilização das várias línguas maternas do país como línguas de instrução, sobretudo nos níveis iniciais do ensino básico (1º a 4º anos de escolaridade). Tanto a ONU (Organização das Nações Unidas) como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) salientam a importância do uso das línguas maternas no ensino, por exemplo na sua Resolução de 1953 (UNESCO,

1953), a qual argumenta que a melhor forma de ensinar é através da língua materna do aluno. Hull (2001a) concorda com esta Resolução, apesar de apontar algumas dificuldades à concretização da mesma. Para este autor, seguir esta recomendação implica que Timor-Leste comece por alfabetizar as crianças na sua língua materna e posteriormente as ensine a dominar tanto o tétum como o português, opção que coloca sérios problemas, o primeiro dos quais é de ordem logística, já que implica a produção de materiais e de conteúdos didáticos nas cerca de trinta línguas e dialetos (segundo alguns autores) identificados em Timor-Leste. Por outro lado, e segundo Pinto (2010), “[n]o contexto sociopolítico, o ensino da Língua Portuguesa aos jovens timorenses ainda é visto como (ensino de) uma língua segunda; no entanto, os indícios de aprendizagem mostram que apesar de o número de contacto dos aprendentes com a língua aumentar, mantém-se a sua posição como língua estrangeira” (Pinto 2010, p.59). Esta posição não coloca necessariamente o português em causa, já que, ainda segundo Pinto (2010, p.59)

Isso não justifica que a posição da Língua Portuguesa como língua oficial esteja em causa, o que é mais importante é haver um maior número de timorenses falantes do português, dando assim a possibilidade de a Língua Portuguesa poder chegar rapidamente a todos os timorenses no interior do país e em condições de ser útil para o cidadão de uma nação de língua oficial portuguesa e da comunidade de países da mesma língua.

Os argumentos a favor e contra a escolha do português como língua de escolarização continuam a ser debatidos tanto por elementos das mais altas personalidades da política e da educação como por cidadãos comuns, o que pressupõe que este assunto se encontra longe de estar encerrado, e que o reveste de maior importância, já que, de acordo com Escudero Muñoz e Trillo Alonso (2014, p.11) “a todas las comunidades universitarias, a los poderes públicos y a la sociedad en su conjunto, la educación, la pública más en concreto, no les puede, bajo ningún pretexto, ser ajena”.

Como afirmam Castro (2006) e Teixeira (2016), a língua portuguesa não nasceu ao mesmo tempo em todo o enorme espaço que hoje ocupa, e sim num pequeno território do canto noroeste da Península Ibérica, de onde se expandiu na direção do sul, encontrando-se a sua origem na Galécia Magna, que inclui a Galiza atual, parte do norte de Portugal e o ocidente das Astúrias. Para estes autores, a população nativa deste território, quer seja galega ou portuguesa, fala a mesma língua que os seus antepassados nunca deixaram de aí falar. Efetivamente, Castro (2006) toma com exemplo um lisboeta nativo, descendente de muitas gerações de habitantes da capital ou do sul de Portugal, que fala uma língua que não é autóctone e não descende do latim aí falado no tempo do Império Romano, mas que foi transplantada a partir da Galécia Magna após a reconquista cristã, tal como sucedeu com a língua falada no Rio de Janeiro, em Maputo ou em Díli, que foi para aí transportada a partir de Portugal. Assim, esta língua bastante antiga, cuja antiguidade é comprovada por alguns textos datados da fundação de Portugal no século XII, o português é, segundo Teixeira (2016), utilizado atualmente por mais de 250 milhões de falantes, sendo segundo alguns autores a quarta e segundo outros a sexta língua mais falada do mundo, a quinta língua mais usada na

internet e a terceira mais usada nas redes sociais. É a língua oficial de nove países distribuídos pela Europa, América, África e Ásia, designadamente Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné-Equatorial, configurando-se numa língua transcontinental que possui duas variedades padrão estabelecidas, o português europeu, oficial para oito dos países mencionados, e o português brasileiro, para além de outros padrões em desenvolvimento, designadamente o português moçambicano e o português angolano.

A disseminação da língua portuguesa pelo mundo não ocorreu da mesma forma, pelo que as diferenças entre a América (Brasil) e África (Angola ou Moçambique, por exemplo) são bastante notórias. Mais o seriam, certamente, entre a África e a Ásia. Contudo, encontrando-se Timor-Leste na Ásia, consideramos interessante referir alguns exemplos de territórios também asiáticos, como forma de contextualizar o português na Ásia em geral e em Timor-Leste em particular, procurando compreender melhor as diferentes formas como o português chegou até aos nossos dias nesses mesmos territórios. A esse respeito, Feijó (2016) refere-se a Timor, Goa e Macau como três territórios portugueses na Ásia que viveram três modos diferentes de resolver a questão colonial, os quais culminaram em três resultados diferentes no que concerne o relacionamento entre esses territórios no período pós-colonial e a potência colonial que os dominou, surgindo, assim, três vidas diferenciadas para a cultura e a língua portuguesa e para o modo como estas participam no processo de afirmação de uma identidade própria a cada um deles¹²⁵. A opção por estes territórios e não outros prende-se, assim, com o facto de estes nos proporcionarem três perspetivas muito diferentes, uma pacífica, outra de invasão e ocupação sem violência desnecessária e outra ainda de destruição total, massacres e genocídios.

Começando pela questão da descolonização de Macau, esta foi resolvida diplomaticamente, já que Macau foi entregue à China de modo completamente pacífico, através de acordos e negociações entre os Governos português e chinês. Desta alteração não resultaram grandes conflitos, e as comunidades de falantes de português (bastante pequenas em número) adaptaram-se relativamente bem à mudança, ainda que mantivessem a sua cultura de influência portuguesa dentro da grande nação chinesa. Apesar da cultura dos macaenses ser bastante diferente da dos chineses continentais, a integração não foi demasiadamente complicada. Já a descolonização de Timor, como vimos antes, tomou uma forma extremamente violenta e demorada. A descolonização de Goa encontra-se algures no meio das duas, uma vez que a violência desencadeada pela Índia não se estendeu pelo tempo, pelo que a situação foi, no geral, bastante diferente da de Macau, ainda que não tão violenta como a de Timor.

De acordo com Coissoró (1993), após a independência da Índia a 15 de Agosto de 1947, o governo de Jawaharlal Nehru considerou que os territórios que constituíam o Estado Português da Índia, também conhecidos como a Índia portuguesa, deveriam ser

¹²⁵ Existiram, naturalmente, outras colónias portuguesas na Ásia como Damão, Diu, Malaca ou, de certa forma e durante breve tempo, também pequenas zonas no Japão feudal, embora aí não se tratasse de colonização *per se* e sim o acesso a portos e habitações próximas, utilizadas por mercadores e missionários portugueses (e não só), que duraram até à expulsão dos estrangeiros do Japão e ao encerramento das suas fronteiras a estranhos, o que duraria séculos.

imediatamente descolonizados por Portugal, adquirindo um estatuto que deveria ser acordado entre os dois países e os representantes de Goa, Damão e Diu. O governo português, então presidido por Salazar, tomou uma posição muito semelhante à que tomaria mais tarde em relação à África, recusando terminantemente tal proposta e invocando que os referidos territórios constituíam parte integrante do Estado Português e não tinham, por conseguinte qualquer estatuto colonial. Face ao impasse, Índia e Portugal retiraram reciprocamente as suas representações diplomáticas e gerou-se, de facto, uma situação de hostilidade, que se manteve até 18 de Dezembro de 1961, dia em que as forças armadas da União Indiana invadiram militarmente os três territórios.

O governo português não reconheceu a rendição militar nem a soberania indiana¹²⁶ em Goa, Damão e Diu invocando o direito internacional que não legitima anexações ou integrações políticas *manu militari*. Afirma Coissoró (1993) que devido à política de hostilidade com Portugal adotada imediatamente após a invasão e à substituição da língua portuguesa pelo inglês e pelo hindu, assistiu-se ao apagamento rápido do português. As escolas de todos os níveis de ensino substituíram o português pelo inglês, elevado à categoria de língua oficial, pelo que no ano letivo de 1962-63 já não restava em Goa um único estabelecimento de ensino de língua portuguesa, e qualquer tentativa de introduzir a língua portuguesa no curriculum como segunda língua no ensino era olhada com desconfiança pelas autoridades indianas. O uso do português na administração, no comércio, nos tribunais e na vida social acabaria assim por definhar, embora nos primeiros três anos fosse admitido nos atos judiciais e administrativos. O *concani* (ou *concanim*) e o inglês tornaram-se as línguas mais faladas, tal como o *guzerate* em Damão e Diu, numa irónica reviravolta, já que o próprio *concani* havia sido objeto de desprezo pelos missionários portugueses. Efetivamente, como afirma Gomes (1994), no ano de 1684 um alvará do Conde d'Alvor, Vice-Rei da Índia, fulminava contra esta língua, proibindo o seu uso em Goa sob penas severas, como a negação do casamento e do batismo, isto numa época em que a maioria esmagadora de Goa era católica. Esta medida draconiana deixou a língua prostrada, levando inclusivamente à fuga de gente de Goa para territórios mais a norte ou a sul. Os descendentes destes refugiados, que hoje populam os estados limítrofes de Goa, alargaram desta forma os confins geográficos da expressão *concani*, garantindo a sobrevivência desta língua a todos os atentados contra a sua existência pelos poderes civis e religiosos. O *concani* ressurgiria, assim, qual fénix proverbial, para demandar o que era seu por direito natural, não só em Goa, mas também nos estados vizinhos onde se fala até hoje, e mesmo ao nível nacional da grande Índia, onde é (re)conhecido.

Segundo Coissoró (1993), em Janeiro de 1967, através de referendo, a população de Goa rejeitou a sua integração no Estado vizinho de Maharastra e os damanenses e os diuenses fizeram o mesmo em relação ao Estado de Guzerate, preferindo manter o estatuto de “Território de União”. O reconhecimento formal da soberania indiana deixou também em

¹²⁶ O governador geral português, Vassalo e Silva, temendo o poder militar da Índia, rendeu-se incondicionalmente sem a autorização do governo português, o que lhe traria bastantes dissabores no futuro. Duvidamos, no entanto, que lhe restassem muitas alternativas face ao poderio da nação invasora. 14 anos mais tarde voltaríamos a ver algo muito semelhante em Timor. O governo português só reconheceria a soberania plena da Índia sobre os territórios anexados após o 25 de Abril de 1974.

aberto assuntos que normalmente são resolvidos quando a descolonização ou a transferência de soberania se processa em termos amigáveis, como a preservação do património histórico e cultural, o ensino do português, a difusão da cultura ou o tratamento preferencial nas trocas comerciais. A existência de semelhante contencioso fez com que tanto em Portugal como em Goa, Damão e Diu, se vivesse uma situação de ambiguidade e indefinição jurídica. Contudo, Lobo (1990), lembrando os 30 anos sobre a mudança política em Goa, congratulava-se por saber que certas leis portuguesas continuavam ainda em vigor naquele território, mas perguntava-se até quando se manteria essa situação, uma vez que os advogados de Goa, que transitaram do período anterior, não eram eternos, e que na Faculdade de Direito em Goa não se ensinava já o direito português, acontecendo o mesmo na formação de juizes e funcionários judiciais.

A Índia era então, e ainda o é hoje, uma grande potência, e a sua voz sempre foi decisiva na sua área de influência, e, efetivamente, é-o cada vez mais em todo o mundo. Encontrando-se a então ditadura militar da Indonésia, o maior Estado islâmico do mundo, também situado na mesma zona geoestratégica, a posição da Índia poderia, na opinião dos portugueses, ser de grande relevância e alcance, pelo que uma aproximação entre Portugal e a Índia poderia ser de extrema valia na consideração deste assunto pela ONU e junto de outros países da Ásia. Assim, após o reatamento de relações com a Índia, Portugal procurou na sombra deste gigante asiático a solução para Timor-Leste. Num discurso do então Presidente Mário Soares no banquete oficial oferecido pelo Presidente indiano em Nova Delhi, este afirmou que “gostaria, neste momento, de chamar a atenção para a trágica situação em que se encontra o povo de Timor-Leste, anexado à força pela Indonésia, vítima de impiedosa repressão e a quem é negado o direito à autodeterminação, reconhecido pela Carta das Nações Unidas e por sucessivas Resoluções da ONU”. De pouco valeria a Timor-Leste esta aparente aliança, já que a Índia seria um dos países que apoiaria a Indonésia até ao fim da ocupação.

Quanto à língua portuguesa, em 1993 apenas algumas famílias goesas a utilizavam, essencialmente em casa e apenas com os seus filhos, com a exceção, naturalmente, dos goeses que optaram por se deslocar para a metrópole. Para Lobo (1990), a motivação do goês em se instalar definitivamente em Portugal baseava-se numa escolha consciente, racional e objetiva, tendo como pano de fundo os reforços positivos e negativos que o impulsionaram para a adoção desse comportamento capaz de lhe proporcionar também reforço futuro. Ponderando todas estas vantagens e desvantagens, a opção fez-se, quase em paralelo com qualquer outro cidadão português, minhoto, algarvio, ribatejano ou alentejano. Para este autor, o goês escolheu Portugal porque a evolução da sua cultura e o seu comportamento se assemelham muito mais à de Portugal do que à de qualquer outro país onde até talvez pudesse ganhar a vida de maneira mais folgada. Esta predileção faz pressupor que, para o goês, era muito maior o reforço, fixando-se em Portugal, do que em qualquer outro país. À semelhança daquilo que muitos se perguntariam acerca dos timorenses, o autor questiona-se se esta escolha não exigiria de Portugal a obrigação de retribuir esse afeto, preservando e acalentando o vínculo que originou uma cultura tão semelhante e diferente, tão *sui-generis*.

Feijó (2016) refere o conceito de Lusotopia (enunciado por Cabral, 2010) como uma materialização de um conceito mais vasto, o conceito de *ecumene*, que é uma designação

abreviada de “terra habitada”, e serve para designar um espaço indiviso de intercomunicação humana, uma rede de redes. Para este autor a grande *ecumene* humana é constituída por redes de *ecumenes* mais restritas, em que cada elemento participa simultaneamente num número variável de redes, onde a intercomunicação é mais intensa. Neste contexto a lusotopia articula-se com a lusofonia na medida em que a língua é um poderoso identificador cultural.

Ainda antes da independência, o português contava já com um legado de cerca de quatrocentos anos em Timor. Foi o veículo de uma presença cultural que condicionou profundamente as relações externas do espaço timorense e a sua individualidade étnica, pelo que, de acordo com Thomaz (1994) não seria de presumir que pudesse vir a ser, após a independência, “levianamente abandonado” por qualquer político realmente representativo do povo de Timor. A esse propósito, Ximenes (2016) enfatiza o papel da língua portuguesa, considerando que esta não é uma nova língua para o povo timorense, tendo sido utilizada durante 4 séculos e meio (ainda que como instrumento de colonização) no seio desta comunidade, acabando por traçar a sua identidade cultural nacional. No entanto, a língua portuguesa, uma das duas línguas oficiais do Timor-Leste independente, “é falada por apenas 5% dos timorenses, num enquadramento linguístico extremamente rico e variado. O seu ensino constitui uma questão difícil e complexa” (Batoréo, 2007, p.1).

Meneses (2008) aponta algumas razões para a fraca expansão do idioma de Portugal em Timor-Leste, nomeadamente a implementação tardia de um sistema educativo baseado na língua portuguesa e o não incremento, ao longo dos séculos, do seu uso quotidiano pelas autoridades portuguesas ou pelo clero. Efetivamente, os portugueses incentivaram o uso do *tétum-praça* como língua franca do comércio e dos negócios, enquanto os missionários preferiam contactar com os timorenses em *tétum* ou outras línguas locais, reservando o português para as cerimónias religiosas. Assim, e apesar da expansão da Igreja, a língua portuguesa era, e foi durante muito tempo, apenas bem conhecida por uma minoria¹²⁷, tornando-se uma exigência para aqueles que pretendessem ingressar na administração colonial, ingresso esse que, segundo Meneses (2008), estava reservado aos membros da aristocracia local que inspirassem confiança ao regime.

Segundo França (2003), o português era já na segunda metade do século XVI uma espécie de língua franca de vastas regiões costeiras da Insulíndia, e nos primeiros tempos da sua expansão os holandeses ter-se-ão visto forçados a aprender português para melhor poderem operar os seus negócios nos diversos portos das rotas marítimas do imenso arquipélago indonésio. Em 1885, o viajante inglês Forbes escrevia “fiquei surpreendido ao descobrir que, contrariamente ao que sucedia nas colónias holandesas, todos os negócios eram tratados, não na língua franca do arquipélago, o malaio, mas em português” (Forbes, 1885). Lombard-Jourdan, acrescenta que ainda antes, em 1772, o comandante de um navio francês que visitou Timor terá comentado que “presque tous les chefs parlent portugais et dans le

¹²⁷ De resto, tal como o latim, utilizado em cerimónias religiosas em Portugal no início do século XX. Uma familiar nossa, recentemente falecida (com a admirável idade de 99 anos e muitas histórias e experiências para contar), referia-se muitas vezes a esta inexplicável (pelo menos para o povo) utilização de uma língua que “ninguém compreendia, exceto os próprios padres”. Os “mistérios da fé” tornavam-se, sem dúvida, mais *misteriosos*, mas tal não ajudava em nada a manutenção do latim, que acabou, eventualmente, por ser substituído pelo português nas missas e cerimónias católicas do país.

royaumes voisins des Portugais c'est la langue générale" (Lombard-Jourdan, 1982). Um facto curioso apontado por França (2003) é que, apesar do corte de relações entre Portugal e a Indonésia aquando da invasão, Jakarta foi um dos centros onde mais longamente persistiu uma corruptela da língua portuguesa.

No entanto, e curiosamente, apesar desta aparente utilização geral, acrescenta Thomaz (1994) que, até 1975, se aos alfabetizados que falavam, liam e escreviam o português se juntassem os analfabetos que melhor ou pior o falavam, obteríamos, quando muito, uma percentagem de 15 a 20% da população total. Já no período pós-independência, a alfabetização em português das crianças cuja língua materna é diferente desta, ou seja, de praticamente todas as crianças timorenses, constituiu um dos grandes desafios nacionais, em muito semelhante ao enfrentado nos últimos trinta anos pelos PALOP. Para Pinto (2010), se a língua portuguesa constituía um enorme desafio para os professores no pós-independência, mais ainda o constituía para os jovens, nascidos e criados na época da ocupação indonésia.

Assim, se num primeiro momento, os jovens timorenses discordaram da decisão do Conselho Nacional no que respeitava à instauração da língua portuguesa como língua oficial no território, mais tarde acabariam por concordar com os seus dirigentes, exigindo como contrapartida que lhes fossem facultadas as condições para a sua aprendizagem, o que deu início à “fase de reciclagem da língua oficial de Timor-Leste no espírito das populações” (Pinto, 2010, p.36). Hagège (2000) refere-se a esta questão como um aparente paradoxo, oferecendo-nos o exemplo daquilo que sucedeu nos anos que se seguiram à independência das antigas colónias britânicas e francesas de África. A política de exoglossia dos primeiros governos, ou seja, a adoção do inglês ou do francês como línguas oficiais, foi aí apresentada como um meio de preservar a unidade nacional, evitando promover a heterogeneidade linguística que caracteriza a África e de favorecer tentativas separatistas.

No meio africano, como noutros locais do mundo, a opção por uma língua exógena favorece as línguas regionais, já que as elites acabam por ser as únicas que conhecem ou utilizam as línguas europeias, ao passo que as massas continuam ligadas aos seus idiomas vernáculos. Pelo contrário, e continuando neste exemplo, a promoção de uma língua autóctone, que poderia ser considerada como um ato de afirmação nacional, coloca em perigo os restantes idiomas minoritários, que deixam de estar em condições de rivalizar com ela, uma vez que esta recebe o reforço das medidas escolares e dos *media*. A promoção de uma língua veicular resulta de uma escolha oficial defendida pela autoridade política, podendo entrar em jogo um efeito de prestígio. Por outro lado, efetivamente, se os locutores das outras línguas adotarem maciçamente a língua promovida, os idiomas minoritários ficarão ameaçados, já que uma língua apoiada por um governo, uma língua do poder e do dinheiro, não é um meio neutro de comunicar. É isto, de certa forma, o que se passa em Timor-Leste.

Carrascalão (2002), cidadão timorense, afirma que a escolha da língua portuguesa lhe pareceu importante como traço da autonomia timorense e da sua identidade, e que, portanto, fora uma escolha sensata, opinião partilhada em 2018 pelo ministro dos Negócios Estrangeiros timorense, Dionísio Babo que, segundo a RTP, acrescentou na Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, *Cultura, Pessoas e Oceanos*, em Cabo Verde que “[é] a língua portuguesa que em primeiro lugar define a cidadania na comunidade e merece

estar no mesmo patamar que as restantes línguas internacionais". No entanto, para se proceder ao ensino de uma língua, um país necessita de possuir um sistema educativo operacional e disseminado por todo o território.

O governo timorense afirma que o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito, e que a reforma do Ensino Básico se baseia nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. De acordo com o Governo, é fundamental que aos seis anos de idade todas as crianças tenham acesso ao Ensino Básico, e expectável que depois de concluírem os nove anos de escolaridade, sejam fluentes em ambas as línguas oficiais, tendo ainda aprendido o inglês como primeira língua estrangeira (RDTL, 2011c, p.8). Claro que esta não é ainda a realidade do país. Segundo Batoréo (2007), no complexo xadrez linguístico timorense, a existência do tétum constitui a peça principal. Efetivamente, para Thomaz (1994), raros eram os timorenses para quem o português era a língua mãe, tal como acontecera noutros tempos em Goa. Até 1999 o português não era a primeira língua da esmagadora maioria dos timorenses. Para aqueles que tinham o tétum como primeira língua, o português seria a segunda. Para os muito raros que o não conheciam (o que só sucedia, segundo este autor, pontualmente, e em lugares remotos como o exclave de Oe-cusse ou nos confins de Lautem) mais não seria do que uma língua estranha, não podendo concorrer com a língua local ou o tétum, a língua veicular.

O fenómeno da fraca difusão do português em Timor explica-se pela existência de um reduzido número de colonos, e, segundo Thomaz (1994), pela utilização de línguas locais de missão, se atentarmos no facto de Goa e Timor serem os únicos territórios em que se obteve uma adesão quase maciça das populações, mesmos rurais ao catolicismo. O mesmo se terá passado noutros países, como as Filipinas, onde os missionários começaram, desde a sua chegada àquele território, a comunicar utilizando os dialetos locais, como o *visaya* e o *tagalog*, de modo que “o cristianismo, professado por mais de oitenta por cento do povo, parece definitivamente enraizado, enquanto o idioma castelhano não pode senão residualmente sobreviver à ocupação americana de 1898, que divulgou com uma profusão de meios técnicos até aí desconhecida o uso do inglês” (p.642). Tal não sucedeu da mesma forma com outras línguas, como por exemplo o inglês. Segundo Ashcroft *et al.* (2002), “English had a much more tainted historical role in the Caribbean, where slaves were deliberately separated from other members of their language group”. Esta separação tinha como objetivo “to minimize the possibility of rebellion, forced to use the language of the plantation owners. For the slaves, then, this was a language of division imposed to facilitate exploitation (pp.24 e 25).

Ironicamente, apesar das relações históricas por vezes conturbadas com a Austrália e com a sua língua, o inglês, um dos maiores proponentes do português em Timor, foi o australiano Geoffrey Hull, um dos maiores especialistas nas várias línguas timorenses, que declarou que “defendia o português para Timor para defender o tétum, a cultura timorense e para evitar que Timor se tornasse “uma nação de amnésicos” (Gameiro, 2011, p.79). Hull (2011) apresenta razões de peso para a adoção da língua portuguesa em Timor. Uma destas é o facto de o português ser a 6.^a língua mais falada do mundo, para além da importância e utilidade que o uso do português possa ter caso o país queira desenvolver o seu turismo e “insistir num

latinidade derivada da mestiçagem cultural que a História promoveu”. Outra razão apresentada por Hull é o facto, baseado numa opinião, talvez errónea, de que cerca de um quarto da população ser capaz de falar português com alguma fluência. Este número, como veremos, parece demasiado otimista, demasiado exagerado para ser realidade. Hull afirma também que o facto de o tétum e as outras línguas maternas possuírem muitas palavras, sons e estruturas do português (por influências ao longo dos séculos) o tornam compreensível para muita gente e acrescenta que a língua portuguesa tem de ser considerada no contexto do que considera ser uma sociedade crioula.

As variações aplicam-se, naturalmente, ao português como a qualquer outra língua e podem ser de vários tipos: geográficas, socioculturais, situacionais ou históricas. Pinto e Lopes (2003) explicam que as variações geográficas ou diatópicas implicam que qualquer língua vai adquirindo aspetos próprios conforme se vai espalhando a partir da sua região de origem, o que é observável no português do Brasil, África ou Timor, que apresentam diferenças em relação ao português de Portugal. As variações socioculturais ou diastráticas resultam da existência dos diferentes grupos socioculturais, como por exemplo o nível cultural dos falantes, a sua idade, sexo ou grupo socioprofissional. As variações situacionais ou diafásicas são aquelas que resultam da situação em que os falantes se encontram, já que o falante procura adequar aquilo que diz às características das pessoas que estão a ouvi-lo, aos temas abordados e ao momento em que fala, pondo assim em prática a sua competência comunicativa. Finalmente, existem as variações históricas ou diacrónicas. Sabemos que o português utilizado nos inícios da nacionalidade não era exatamente igual ao de hoje. Muitas palavras pronunciavam-se de modo diferente do atual, outras desapareceram ou alteraram o seu significado e surgiram palavras novas. A este respeito, Pinto e Lopes (2003) referem 3 épocas na evolução do português: o português antigo, baseado no galaico-português e utilizado desde os inícios da fundação de Portugal, no século XII, até ao século XVI, seguido do português clássico, desde o século XVI até meados do século XX e o português moderno, desde meados do século XX até ao presente. Timor terá, assim, sido exposto, inicialmente, ao português clássico, embora, como vimos, dado o carácter de colonização “obsoleta”, como o define Thomaz (1994) este não tenha tido um impacto tão importante como o teria o português moderno¹²⁸. Esta “colonização intermitente” também ajuda a explicar o porquê da existência do tétum-praça como língua oficial e não um efetivo crioulo de base portuguesa, ao contrário do que aconteceu, por exemplo, em Cabo Verde. Em muitos casos, os crioulos resultam do facto de, no século XV e seguintes, o colonialismo europeu se ter estendido à África, Ásia e América, o que promoveu o contacto entre as línguas autóctones e as línguas europeias, sobretudo o português, o espanhol, o francês, o inglês e o holandês. A partir do momento em que se forma, o crioulo está em contacto permanente com a língua estrangeira (LE), que funciona como uma língua socialmente dominante, de prestígio, o que leva a que o

¹²⁸ Albuquerque (2018) refere que no início do século XX Timor não contava com mais do que 100 indivíduos de origem europeia no seio da sua população, pelo que a relação entre a população de origem europeia (população branca de origem portuguesa) com a população local é importante para se conhecer mais acerca da formação de variedades reestruturadas, pidgins e crioulos. Com uma população portuguesa tão reduzida a exposição dos habitantes locais ao input também seria extremamente reduzida.

crioulo se mantenha em lugar secundário e tenha tendência a desaparecer. Apesar do seu habitual papel secundário, alguns crioulos possuem, ainda assim, um importante estatuto social e tradição escrita, como é o caso em Cabo Verde, onde os governantes optam muitas vezes por utilizar o cabo-verdiano em declarações oficiais, em detrimento do português, língua oficial.

Diz Batoréo (2007) que ao consultar a *Wikipédia*, a fonte de informação mais utilizada pelo cidadão comum dos nossos tempos, tantas vezes a primeira a ser consultada, especificamente o artigo dedicado às línguas de Timor-Leste, se deparou com a seguinte informação: “Contando com a colaboração activa de Portugal e do Brasil, o português tem vindo progressivamente a recuperar terreno, sendo que actualmente cerca de 25% dos timorenses falam português” (p.1). No entanto, de acordo com Batoréo, e dado que a *Wikipédia* é uma enciclopédia interactiva (a sua maior virtude e, ao mesmo tempo, o seu maior defeito), ao artigo consultado seguia-se uma discussão, onde a investigadora encontrou um comentário que afirmava que “actualmente cerca de 25% dos timorenses falam português” só nos sonhos de alguns fazedores de relatórios da Cooperação Portuguesa”. A autora Considerou que estava perante uma visível discrepância entre o que se pensa que é a realidade timorense, do ponto de vista de Portugal no artigo e do ponto de vista timorense no comentário. Efetivamente, assim é. O número real de falantes de português em Timor-Leste, embora tenha aumentado nos últimos anos (devido, sobretudo, ao trabalho dos professores vindos dos países da CPLP), mantem-se em níveis residuais. Na nossa própria experiência, poucos são os timorenses que apresentam conhecimentos de português suficientes para manter uma conversação, e ainda menos os que apresentam uma real fluência nesta língua. Claro que os timorenses poderiam afirmar o mesmo em relação aos portugueses e ao tétum. A diferença é que o tétum não é língua oficial em Portugal.

Historicamente o português sempre teve algumas dificuldades em se implantar. Por exemplo, segundo Duarte (1944), Celestino da Silva, o governador português, obrigava os chefes indígenas a enviar às escolas e colégios os seus filhos maiores de nove e menores de quinze anos, não consentindo que nos internatos se falasse outra língua que não o português. Isto porque, como sabemos, o controlo dos meios de comunicação é um importante fator para o poder colonial, já que “[t]he intrusion of the colonizer is not always attended by the confusion which gripped the Aztecs, but control is always manifested by the imposed authority of a system of writing, whether writing already exists in the colonized culture or not” (Ashcroft *et al.*, 2002, p.78). Estes autores continuam afirmando que “although language does not embody culture, and therefore proposes no inherent obstacles to the communication of meaning, the notion of difference, of an indecipherable juncture between cultural realities, is often just as diligently constructed in the text as that of identity” (Ashcroft *et al.*, 2002, p.56). Ou seja, ao forçar os indígenas a utilizar o português, quer na sua forma falada (no caso da maioria da população) quer na sua forma escrita (no caso das elites) o Estado português procurava fazer com que estes se sentissem portugueses ou pelo menos aceitassem o domínio dos portugueses como algo de positivo, pelo que “appropriation is the process by which the language is taken and made to ‘bear the burden’ of one’s own cultural experience” (Ashcroft *et al.*, 2002, p.38). No entanto, apesar de toda a importância atribuída ao processo de

apropriação da língua, não podemos esquecer-nos que a maior parte do povo nem sequer tinha acesso à escola. Efetivamente, segundo Barata (1998) eram as missões católicas que continuavam a ser quem ministrava o ensino à maior parte da massa escolar. Foram também as missões que criaram uma primeira escola para formação dos seus professores (em 1924). Apenas em 1938 foi criado um colégio-liceu até ao 1º ciclo, que só a partir de 1952 passou a lecionar o 2º ciclo e em finais de 1963 passou a dispor do 3º ciclo. A situação era tal que em 1950 havia apenas duas escolas primárias oficiais com cerca de 50 alunos.

Batoréo (2007) acrescenta que com a exceção de alguns estudos recentes e de alguma literatura publicada em tétum, o português mantém-se nos nossos dias como a língua da escrita, da religião, da escola e da escolarização, da cultura e da administração (esta última em termos parciais). Durante os 24 anos da ocupação indonésia, toda uma geração cresceu e foi educada em indonésio¹²⁹, sendo o tétum e, sobretudo o português, línguas proibidas. Inicialmente alguns militares e polícias indonésios foram também requisitados para apoiar o processo de ensino, o que consistiu numa estratégia da força invasora para controlar o movimento dos timorenses mais instruídos, grupo no qual se incluíam os professores, considerados pessoas cultas e que poderiam ter uma grande influência junto da população.

A proibição do ensino do português durante a ocupação indonésia fez com que esta língua deixasse de ser falada pela população mais jovem. São sobretudo estes jovens (e a geração dos seus filhos) que se mostram mais avessos à reintrodução do português, que na sua opinião é encarado como língua colonial, pertencente ao passado. Estes jovens, no entanto, não vêem o indonésio como língua de colonização, apesar de, como referimos anteriormente, o ter sido de facto. Isto implica que, provavelmente, alguns dos argumentos utilizados escondem outros, como, possivelmente, o medo de não serem capazes de comunicar adequadamente em português como o fazem em indonésio. Diz Mendes (2005), a propósito da opção pelo português, que esta, longe de ser consensual, foi alvo de muitas críticas e “parece ser fracturante, sobretudo de um ponto de vista geracional”. Com efeito, as camadas etárias mais jovens, educadas em indonésio, “têm um fraco ou nulo conhecimento do Português, ensinado às gerações anteriores”. Os mais velhos viveram sob duas colonizações que compararam e alguns “reconhecem a identidade timorense como resultado de um processo de incorporações várias, enquanto os mais novos – que permaneceram em Timor – só conheceram a administração, a língua e o terror indonésios, não tendo, por esta razão, referências portuguesas assinaláveis”, para além das vagas memórias que lhes terão sido transmitidas pelos pais (Mendes, 2005, p.326).

De modo a visualizarmos melhor estas diferentes perspetivas e esta realidade linguística, será interessante atentarmos numa comparação entre as velhas gerações timorenses e as mais jovens. Nesse sentido, Gameiro (2011) faz um relato acerca da sua experiência em Timor, no qual apresenta um exemplo de um timorense que aprendera português no período colonial e de um estudante do 10º ano de escolaridade:

¹²⁹ No início dos anos 90 quase todos os professores primários eram indonésios muçulmanos, que regressaram à Indonésia após 1999.

E falámos, falámos sobre Timor, o tempo dos indonésios, os deslocados forçados, etc., como se falasse com alguém de Trás-os-Montes ou das Beiras. Quando perguntei como falava o português com tanta facilidade, respondeu: “aprendi com os militares portugueses do quartel que os indonésios ali arruinaram”. Era o professor Raimundo Soares. Estávamos perante um luso-falante que aprendeu por exposição directa. Um director de escola primária, Nicolau Lobato, mostrava dominar perfeitamente o português. Tinha aprendido com os portugueses da administração colonial. Fez questão de me mostrar a biblioteca da sua escola e dizer que ela fazia parte de um projecto-piloto. A sua escola dispunha do luxo de um razoável recheio de livros escolares em português. Não eram, porém, tantos que os pudesse emprestar para casa dos alunos, nem eles tinham condições em casa, luz, mesa, estante, para os levar e os usar em condições de os tornarem a devolver em boas condições. E teve logo o cuidado de manifestar a sua preocupação de que em quase todo o sub-distrito só esta escola dispunha de livros em português. (Gameiro, 2011, p.77)

Em relação ao estudante, afirma Gameiro que:

O estudante do 10.º Ano desejava saber o meu nome. Em vez de dizer Aires perguntei se conhecia o país Argentina para, através do nome da sua capital, dizer o meu nome. Não tinha ideia do país Argentina. “E o Brasil, já ouviste falar?” Nada. “E o Japão?”, e não sei que mais. Fiquei um pouco na dúvida se a deficiência era de geografia, de português ou dos 24 anos da língua indonésia imposta. Os conhecimentos de três estudantes finalistas da universidade em Ciências Políticas e Relações Internacionais, quer de português, quer de geografia, deixavam igualmente a desejar para as minhas expectativas. Mais pareciam conhecimentos do nível do 9.º Ano. Devido só ao ensino ou também ao isolamento e à carência de meios didácticos, livros, etc.? Tentei, numa visita rápida ao campus da Universidade de Díli, pedir algumas informações a estudantes do liceu e logo esbarrei com dificuldades semelhantes. (Gameiro, 2011, p.78)

Como vimos, tanto para Gameiro (2011) como para Batoré (2007), a manutenção da língua portuguesa em Timor deve-se às gerações de meia-idade (e mais velhas), cuja escolarização teve lugar ainda nos tempos da soberania portuguesa, enquadrada pela religião católica. O português sobreviveu a esse período como língua de Resistência, sendo utilizada pela FRETILIN e pelas outras organizações da Resistência ao ocupante nas suas comunicações internas e no contacto com o exterior, o que lhe conferiu uma grande carga simbólica. A FRETILIN, por exemplo, decidiu, de forma unilateral em tempo revolucionário, que o português seria a língua oficial de Timor “e o primeiro governo democrático de Timor independente com a *Constituição* de 20 de Maio de 2002, escolheu-a e anulou a tentativa, de facto consumado, de imposição do indonésio. Houve razões para rejeitar o indonésio e a sua cultura muçulmana” (Gameiro, 2011, p.79). A esta carga está intimamente ligada uma grande afetividade, pouco habitual noutros países em relação a uma antiga língua colonial, a qual se

relaciona com a longa tradição entre os dois povos, sobretudo graças aos casamentos mistos ao longo dos anos.

No panorama multilíngue de Timor, e durante o período colonial, a língua portuguesa foi, durante muito tempo, apenas mais uma língua, nem sequer a mais falada ou difundida em Timor, e portanto, menos útil no dia-a-dia dos timorenses que a maioria das línguas locais. Tinha uma disseminação diferente das restantes línguas devido à sua relação com o catolicismo, já que, de acordo com Serrão e Marques (2001, p.783) “se a colonização portuguesa sempre tinha feito caminhar a par cristianização e educação, em Timor esse paralelismo continuava a verificar-se e a ter mais sentido do que em qualquer outra parte”. Por exemplo, o governador Celestino da Silva, desde o princípio da sua governação, “propunha que o ensino primário fosse entregue aos missionários e aos religiosos. Era a maior garantia da transmissão dos valores assumidos pela civilização cristã aos indígenas e a solução mais barata para o Estado”. De modo a promover a língua e cultura portuguesas, e a minimizar os riscos de revoltas dos povos locais, os régulos “eram obrigados a enviar os filhos às escolas da Missão, de modo a prepararem-se para o futuro”. As meninas também deviam ser educadas com vista a desempenhar o papel de mães e esposas, “de acordo com os princípios que a civilização cristã ocidental veiculava. Disto se encarregavam as Irmãs Canossianas, não apenas em Díli mas também noutras localidades”. Facto é que “trazida pelos missionários, sobretudo, a influência portuguesa é mais nítida no aspecto espiritual (religião, língua, arte) que no material; neste traduziu-se sobretudo na introdução de novas plantas, na sua maioria oriundas do Brasil, e novos animais” (Thomaz, 1994, p.600).

O desinvestimento ou afastamento da religião tinha potencial para causar graves problemas nas colónias, não só em Timor-Leste mas também, por exemplo, em São Tomé e Príncipe, onde “uma faceta da clivagem racial aprofundada pela política colonial do virar do século (XIX-XX) – que a República não inverteria –, que estaria na base da conflituosidade no arquipélago, foi o desinvestimento na instrução e na religião”. O fim das ordens religiosas em Portugal contribuiu para que “na última década de Oitocentos [se invertesse] a apreciação da religião e da instrução enquanto instrumentos de colonização” (Serrão & Marques, 2001, p.243).

Já Costa afirmava, em 2001, ou seja, pouco antes da independência, que a situação política e sociolinguística timorense de então requeria uma rápida intervenção da parte dos responsáveis pela definição de políticas de língua em Portugal e em Timor-Leste, mas também de todos aqueles que, pela sua formação e sensibilidade, se preocupam com o desenvolvimento e a protecção das línguas de ambos os países. Este país plurilíngue encontrava-se em gestação e tinha adotado o português como língua oficial, pelo que era urgente a produção de instrumentos linguísticos que possibilitassem o contacto imediato entre os falantes de português e os falantes de tétum. A maior parte da população não sabia falar e muito menos escrever português, acessível apenas às reduzidas elites letradas. Albuquerque (2010) refere que mesmo com uma permanência de cerca de quatro séculos em Timor-Leste, a eficácia do sistema educacional português foi de pouca expressão quando comparado aos 24 anos de dominação indonésia e foi nesse curto intervalo de tempo que a Indonésia conseguiu impor de maneira exemplar a sua língua. Era portanto “fácil ao regime de Jacarta insistir em

que o seu apoio ao desenvolvimento de Timor em tão curto espaço de tempo era muito superior a quatro séculos de presença e colonização portuguesa” (Mendes, 2005, p.207). Mas, na verdade, as circunstâncias não eram as mesmas, nem o eram os objetivos, como vimos anteriormente.

De acordo com Meneses (2008), foi em Agosto de 2000 que os membros do CNRT (Conselho Nacional da Resistência Timorense), reunidos em congresso, propuseram que a língua portuguesa fosse língua oficial de Timor-Leste, conjuntamente com a língua tétum, proposta de oficialização que tinha sido apresentada antes do Referendo de 1999, na Convenção Nacional Timorense, realizada em Peniche no dia 25 de Abril de 1998.

A 25 de Abril de 1998, na Convenção Nacional Timorense realizada em Peniche, foi oficialmente proposto que a língua portuguesa fosse língua oficial de Timor-Leste e foi criado o CNRT (Conselho Nacional da Resistência Timorense), uma plataforma de unidade nacional que congregava todos os timorenses e organizações timorenses pró-independência. Em Agosto de 2000 os membros do CNRT, reunidos em congresso, propuseram que a língua portuguesa fosse língua oficial de Timor-Leste, conjuntamente com a língua tétum, de acordo com Meneses (2008). No decorrer dessa convenção surgiu a adoção de uma magna carta, um documento que incluía princípios posteriormente introduzidos na *Constituição de Timor*, entre os quais se incluía a escolha das línguas oficiais e as prioridades da educação. A proposta inicial de oficialização da língua portuguesa em Timor foi reafirmada pelo Governo, eleito por eleições legislativas a 30 de Agosto de 2001. Algum tempo depois, a 25 de Janeiro de 2002, o governo timorense apresentou o seu orçamento de Estado, no qual se incluía um Plano de Desenvolvimento Nacional em que a língua portuguesa e a língua tétum eram citadas como princípios elementares. Alkatiri (2005) afirma que o objetivo do governo era:

Facilitar uma transição para as línguas oficiais, o português e o tétum, de modo ordenado e com custos sustentáveis – generalizar o uso da língua portuguesa e estruturar e desenvolver a língua tétum, de modo a poder reforçar a nossa identidade cultural e nacional e a ser um instrumento eficaz para o domínio da ciência e da técnica, na busca permanente da qualidade e da excelência. (Alkatiri, 2005, p.37)

Tal como afirma Meneses, a oficialização do português e do tétum como línguas nacionais constituiu um enorme desafio para Timor-Leste, sobretudo porque a língua portuguesa era pouco mais que desconhecida para grande parte dos jovens. Surgiram até, mesmo no que respeita o tétum, importantes dificuldades relacionadas com o facto de até aí esta ter sido uma língua eminentemente oral, pelo que se tornou necessário aperfeiçoá-la enquanto língua escrita, conferindo-lhe uma sintaxe, uma gramática, um alfabeto oficial e uma expressão oral formalizada, aperfeiçoamento que começou na escola e se alargou aos restantes setores da vida social timorense. Assim, nos dois primeiros anos de independência foi delineado um quadro legislativo para o setor da educação que incluía uma *Lei de Bases da Educação* a ser aprovada em 2004-05, ainda que nos quatro primeiros anos da independência

o sistema de ensino timorense tenha continuado a seguir o currículo indonésio, adaptado à nova realidade.

A maior novidade, contudo, foi a introdução em 2002 da língua portuguesa, curiosamente com o estatuto paralelo de L2 e LE em todos os níveis de escolaridade. O ensino, até então ministrado sobretudo em tétum, ou, em alguns casos, em indonésio ou inglês, precisou de se adaptar muito rapidamente a esta mudança. Para Meneses (2008), a introdução da língua portuguesa no currículo provocou dificuldades, a primeira das quais causada pela escassez de professores timorenses com conhecimentos suficientes de língua portuguesa. Assim, de forma a superar este constrangimento, o governo português financiou, de acordo com a UN (2002), a ida para Timor-Leste de 141 professores de português como L2 para lecionar nas escolas secundárias e ajudar a aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa por parte dos professores timorenses. Em Outubro de 2003 foi realizado o 1º Congresso Nacional de Educação timorense, promovido pelo Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto de Timor-Leste, que contou com a presença de representantes de diversos setores da sociedade timorense, que procuraram ajudar o governo de Timor-Leste na definição de linhas diretrizes para educação. Foi também neste Congresso que se reafirmou o que se tinha acordado na Convenção de Peniche a respeito da língua portuguesa, estipulando-se um prazo máximo de vinte anos para a implementação definitiva desta língua no território. A nosso ver Talvez este tenha sido um prazo demasiado otimista, dado que mesmo hoje em dia, passados mais de 15 desses 20 anos, a situação real no que respeita ao português está muito longe de uma implementação definitiva ou total, apesar dos esforços desenvolvidos tanto pela CPLP como por Timor.

Em relação aos desafios da adoção da língua portuguesa, Mendes (2005) aponta alguns dados que, na sua opinião, podem demonstrar que no contexto timorense o tétum e o português não têm, necessariamente, de se opor. No entender desta investigadora, o português é falado por cerca de 11% da população, embora o número de falantes que demonstram algum domínio e o utilizem numa base regular seja cerca de metade, cerca de 5%. O português Foi a língua da Resistência, utilizada habitualmente nos documentos internos, externos e pessoais dos combatentes (cerca de 80%), seguido pelo tétum (aproximadamente 20%). Antes da aceitação do tétum em 1981, o português foi língua do culto religioso, para além de ser a língua da maioria dos nomes próprios e dos apelidos dos timorenses (mais de 90% e cerca de 70%, respetivamente)¹³⁰. Este fator é de extrema importância já que os nomes próprios e as ligações genealógicas têm uma grande importância no seio de sociedades tradicionais como a timorense. O português é, e foi (excepto no período indonésio), a língua da elite e de vários documentos administrativos e paróquias e é, ainda hoje, como vimos, uma fonte de enriquecimento do tétum, em termos fonológicos e lexicais.

A propósito da questão da língua nacional, Mendes (2005) refere que a língua é “um lugar de memória, de resistência e de afirmação cultural”, e, para além do mais, consolida as “raízes simbólicas da identidade nacional”, em que a relação histórica com Portugal e com a

¹³⁰ Os nomes portugueses “serviam para mostrar aos indonésios que os timorenses não eram como eles, que eram um povo diferente. Toda a gente ficava a perceber que não queriam nomes indonésios nem queriam ser indonésios” (Feijó, 2016, p.432).

sua língua tem grande relevo. Mendes acrescenta que o português se tornou também língua de Resistência e o veículo da comunicação clandestina, sobretudo a partir do momento em que foi abolida nas escolas públicas e privadas e proibida a sua utilização na liturgia. Nesse sentido, o próprio governo timorense afirma que:

Compartilhamos laços duradouros com Portugal e continuaremos a celebrar a nossa História comum e cultura. À medida que progredimos como Nação, manteremos essa relação especial sempre perto. Portugal tem contribuído no fortalecimento da língua portuguesa em Timor-Leste, através da permanência contínua de professores, e providenciado apoio em variadíssimas áreas, tais como formação profissional, agricultura, comunicação social, justiça e segurança nacional. (RDTL, 2011a, p.213)

Quando existe este tipo de ligações culturais e históricas entre dois povos, estas são normalmente muito fortes, podendo até refletir-se até nas relações com outros povos que não partilhem essa mesma ligação. Morgan (2004) argumenta, por exemplo a propósito de eventuais ajudas humanitárias ou educativas à Turquia, provenientes de fundos europeus para os quais todos os países da U.E. têm de contribuir, que um eurocético português poderá afirmar que esse dinheiro seria muito melhor gasto em Timor-Leste: “[r]ather than spending, say, 14 billion euros on Turkey, a portuguese eurosceptic might argue that given Portugal’s history that Money (or Portugal’s share of that money) would be better spent on Angola and East Timor rather than on Turkey” (Morgan, 2004, p.63).

Contudo, não são só as questões económicas que dificultam o processo de ensino do português. Para Batoréo (2007), o ensino da língua portuguesa enfrenta outros problemas no contexto do Timor poliglótico, já que, às dificuldades estritamente linguísticas, que, na opinião desta autora, podem ser resolvidas com o alargamento e aprofundamento dos conhecimentos linguísticos, se juntam os problemas relativos ao ensino, os quais exigem mudanças de atitudes, de visões e de perspetivas bem enraizadas, e que poderão levar várias gerações a resolver. Para Batoréo, as boas intenções não operam milagres de natureza linguística, pelo que são necessárias ruturas com o pré-estabelecido, bem como a aplicação inteligente e a gestão pragmática, coordenada e eficaz de meios linguísticos e humanos. Outro aspeto desta questão que também deve ser tratado é a “capacidade dos professores para ensinar com fluência em língua portuguesa. O recente início de cursos de capacitação de professores de nível superior destaca a necessidade de fortalecimento das capacidades linguísticas” (Viegas *et al.*, 2015, p.27). Em resumo, é necessária uma política funcional de língua.

Batoréo (2007) refere também que tudo indica estarmos perante o fenómeno do nascimento daquilo que José Ramos-Horta definiu um “tetuguês”, ou seja, um novo crioulo de base lexical portuguesa. Para Thomaz (1994), o português falado na Ásia era muito salpicado de vocábulos nativos, o que deu origem a que o tétum recebesse, através do português, termos de várias origens. Claro que o português em Timor também foi sendo influenciado pelo tétum, numa sequência de trocas e enriquecimento. Se é verdade que o tétum bebe muito do português, também é verdade que existem expressões para realidades

timorenses que nŕo existem no portuguŕs. Na boca das pessoas iletradas, diz-nos Thomaz, o “portuguŕs de Timor revela, como seria de esperar, forte contaminaçŕo pelo substrato linguístico dos falantes” (p.663). Ao nŕvel da fonŕtica, as transformaçŕes mais frequentes sŕo as confusŕes de fonemas portugueses que nŕo se opŕem fonologicamente em tŕtum nem nas outras lŕguas timorenses. Ao nŕvel da morfologia sŕo frequentes as faltas contra a declinaçŕo dos pronomes ou contra a conjugaçŕo dos verbos, bem como a omissŕo da marca de pluralidade nos nomes, categorias inexistentes nas lŕguas de Timor. Ao nŕvel da sintaxe as principais dificuldades prendem-se com as faltas de concordŕncia, que representam outra categoria inexistente nas lŕguas de Timor. Tambŕm a substituiçŕo do infinito pelo presente em formas perifrásticas como *tem de faz* (por tem de fazer) ou *pode come* (por pode comer) sŕo muito frequentes, mantendo-se atŕ aos nossos dias.

Thomaz (1994), referindo-se ŕ funçŕo que o portuguŕs tem na sociedade timorense, afirma que esta ŕ observŕvel pelo menos ao nŕvel das camadas dirigentes, dos letrados que ocupam na pirŕmide social uma posiçŕo cimeira, e que um dos fatores de unidade em Timor ŕ a difusŕo de uma cultura luso-timorense, fruto de uma aculturaçŕo ao longo de quatro sŕculos e meio de contacto. “Atravŕs dessa cultura mestiçada (de que o catolicismo e a lŕgua portuguesa sŕo talvez os dois elementos-chave) a populaçŕo timorense em geral e a sua classe dirigente em especial integram-se num universo cultural mais amplo, o da civilizaçŕo lusŕfona” (pp.651-652).

As alteraçŕes de uma lŕgua, que em certos casos dŕo origem a lŕguas novas, ŕ referida por Ashcroft *et al.* (2002), quando, referindo-se ŕ expansŕo da lŕgua inglesa, afirmam que “though British imperialism resulted in the spread of a language, English, across the globe, the english of Jamaicans is not the english of Canadians, Maoris, or Kenyans”. Os autores concluem afirmando que “we need to distinguish between what is proposed as a standard code, English (the language of the erstwhile imperial centre), and the linguistic code, english, which has been transformed and subverted into several distinctive varieties throughout the world” (p.8). Tal como neste exemplo, a variante do portuguŕs de Timor nunca serŕ igual ŕ do Brasil, nem ŕ de Angola ou de Moçambique, nem nenhuma destas serŕ igual ao portuguŕs de Portugal. Sempre existirŕo aqueles que defendem a “pureza” da lŕgua, para quem qualquer alteraçŕo ŕ encarada como uma afronta. Veja-se os exemplos da Liga Portuguesa de Profilaxia Social, que, em 1967, no livro *O Respeito Devido ŕ Lŕgua Pŕtria*, afirmava “por ser a lŕgua de um povo, por um lado, patrimŕnio colectivo e nŕo privilŕgio de alguns e, por outro, extrutura expressional ao mesmo tempo lŕgica e afectiva, nŕo pode estar ŕ mercŕ do capricho individual”, acrescentando que a “honra nacional estŕ indissolŕvelmente ligada ŕ dignidade da lŕgua. Falŕ-la e escrevŕ-la com correcçŕo, amŕ-la e respeitŕ-la, ŕ um dever” (p 49). E respeitŕ-la passava pelo policiamento da sua utilizaçŕo, como dizia o Gabinete Portuguŕs de Leitura, em 1971: “para ser correto o uso de uma linguagem, ŕ necessŕrio nŕo sŕo o seu correto ensino mas atŕ uma constante fiscalizaçŕo desse uso” (p.47).

Hoje em dia aceitamos que a evoluçŕo ŕ natural em qualquer lŕgua viva, bastando, para isso, que esta seja utilizada habitualmente pela comunidade. Nesse sentido, atŕ a Liga Portuguesa de Profilaxia Social era obrigada a concordar que a lŕgua estava “em constante evoluçŕo como organismo vivo que ŕ”. No entanto, para esta instituiçŕo, situada num perŕodo

histórico de busca desesperada de honra e glória para Portugal, a língua portuguesa era, ainda assim, “objeto de convenção na medida em que precisa de estabilidade no tempo e unidade no espaço, pelo que não deve desrespeitar-se sem risco de abrir caminho à sua própria dissolução” (p 54). Ou seja, para esta instituição, a evolução era incontornável, mas existia o risco de desaparecimento da língua, se não se tomassem as devidas precauções. O facto de os timorenses terem continuado a manter a tradição dos nomes portugueses mesmo durante o período da ocupação indonésia representa, para Feijó (2016) a manipulação de uma tradição histórica com origem na presença colonial portuguesa que foi subvertida, já que de língua do opressor passou a língua que ajudava a manter a singularidade e a identidade. Para o autor, este processo foi ainda acompanhado por outro tipo de subversão: o da própria língua portuguesa “que, de elemento *malae*, passou a propriedade dos timorenses que a reinventaram para este fim” (Feijó, 2016, p.44). Em resumo, e como nos diz o IPL e o IPAD (2010), o facto das línguas indígenas não terem sido chamadas a desempenhar funções de línguas de administração e de ensino foi um elemento fundamental para que, à data da independência, não existisse uma língua de Timor-Leste já preparada para se constituir como língua da administração e de transmissão do conhecimento escolar.

As funções de língua de administração e de ensino foram, antes de 1975, desempenhadas pelo português e na sequência da ocupação pelo indonésio. A continuidade do *bahasa indonésio* como língua oficial e de instrução colocava problemas de identidade e de afirmação do novo país perante o antigo ocupante e agora vizinho. Claro que a adoção do português, a antiga língua da administração da época anterior à ocupação, também colocou dificuldades, que surgiram sobretudo por haver toda uma geração que ao longo dos 24 anos de ocupação não teve qualquer contacto com o português, ao contrário da geração escolarizada antes de 1975. Chegou ainda a ser considerada a adoção do inglês como língua oficial, não só pela presença recente de muitos agentes internacionais durante o período de transição e pós-independência, como também por ser a língua dos países vizinhos Austrália e Nova Zelândia, para além de esta constituir, hoje, a língua franca global. Contudo, uma vez que a percentagem de timorenses que falava inglês era diminuta, ainda menor do que a relativa ao português, e que não estava associada ao inglês a afirmação de identidade que o português proporcionava, pela ligação histórica e pela integração na Comunidade de Países de Língua Portuguesa, a escolha recaiu sobre a língua lusa.

De acordo com o Porto Canal e a Lusa, a Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, Teresa Ribeiro, afirmou em 2018 em Díli que “[t]emos de ser mais exigentes connosco, mas também temos de ser mais exigentes com Timor, se Timor quer que ajudemos, designadamente em matéria da língua portuguesa”, uma vez que Timor-Leste nem sempre responde com “um compromisso claro” nesta matéria. O apoio ao setor educativo, particularmente ao ensino do português, é uma das principais linhas do programa alargado de cooperação bilateral de Portugal com Timor-Leste, com iniciativas em vários setores em que se destaca o apoio com cerca de 140 professores às Escolas de Referência, os Centros de Aprendizagem e Formação Escolar (CAFE). Uma vez que a questão do ensino do português é ainda uma das maiores preocupações no quadro da cooperação com Timor-Leste, que continua a ser prioridade na política externa portuguesa, a Secretária de Estado referiu-se às

fraquezas que subsistem em matéria de língua, apesar dos avanços conseguidos, dando como exemplo o Parlamento Nacional: "[é] difícil construir um Estado, construir uma democracia em que metade do parlamento não fala português. Como é que pode discutir os diplomas que ali são produzidos, que ali vão para análise, para avaliação?". Durante a sua visita, esta Secretária de Estado afirmou ainda que as autoridades timorenses admitem a "absoluta urgência" no apoio prioritário ao setor educativo e à capacitação alargada de recursos humanos, uma vez que "[n]ão há nenhuma possibilidade de haver alguma prosperidade se essa educação, essa qualificação de recursos não existir". Independentemente daquilo que os políticos possam afirmar, não deixa de ser desmotivador verificar que mesmo nas publicações online do Estado timorense, como por exemplo no site oficial de estatística de Timor-Leste (www.statistics.gov.tl) é mais fácil encontrar informações em inglês do que em tétum ou, sobretudo, em português. E, naturalmente, nada existe em qualquer uma das restantes línguas autóctones.

As línguas evoluem de acordo com quem as fala, onde são faladas e em que período e circunstâncias históricas e/ou sociais. Como nos diz Xitu (1988), referindo-se ao português que escolhia utilizar na sua obra “este livrário não tem português caro, não. Português do liceu, não. Do Dr., não. Do funcionário, não. De escritório, não. Só tem mesmo português d’agente mesmo, lá do bairro, lá da sanzala, lá do quimbo” (Xitu, 1988, p.14). E não haverá nessa apropriação da língua nada de errado, apesar daquilo que eventuais detratores possam dizer. Na nossa opinião, se o chamado “tétuguês” vier, realmente a existir, será bem vindo. Será, certamente melhor do que a alternativa, a tal “nação de amnésicos” de Hull, que não fala português, não normatiza devidamente o tétum e esqueceu as suas raízes, étnicas e linguísticas, abraçando apenas uma língua externa, possivelmente o inglês.

2.3.2.1 - A língua portuguesa em Timor-Leste – o mito *versus* a realidade

O povo de Timor-Leste tornou claro que valoriza o português como elemento essencial e inalienável da sua identidade nacional; os indonésios tentaram impor a sua língua e falharam. O facto de o português ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida prova que é parte integrante da cultura nacional (ao contrário do holandês que desapareceu completamente da Indonésia depois da independência). Neste sentido, o português não pode ser considerado uma língua "colonial", mas sim uma língua livremente adoptada. Os linguistas sabem que o tétum e o português coexistiram num relacionamento mutuamente benéfico e que o Português é o suporte natural do Tétum no seu desenvolvimento continuado. (Hull, 2001b, p.87)

Como vimos, Timor-Leste, apesar de comparativamente pequeno, é em termos geográficos um país de contrastes, com as suas montanhas, as suas planícies, as suas florestas e os seus mares. Também o é, certamente, em termos culturais e demográficos. Contudo, como portugueses, e ao contrário daquilo que supúnhamos e que nos tinha sido de certa forma incutido tanto por professores como por jornalistas ou políticos portugueses, o maior contraste que sentimos foi a própria língua portuguesa, compreendida por poucos timorenses e utilizada

por ainda menos, apesar do seu estatuto de língua oficial e de escolarização. Efetivamente, este foi um contraste que pudemos imediatamente constatar quando nos deslocámos ao território.

A primeira tarefa profissional que desempenhámos em Timor-Leste foi a de corrigir centenas de exames de língua portuguesa (LP) aplicados a professores timorenses em exercício, e a análise das competências linguísticas refletidas nas provas a que tivemos acesso revelaram um fraco nível de domínio linguístico, sobretudo se considerarmos que estes professores se encontravam no ativo, e, conseqüentemente, ou pelo menos em teoria, a ensinar em português. Durante os nossos anos de lecionação ao nível da formação inicial e contínua de professores, quer na UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e), no INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), ou em projetos como o PFICP (Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores), e apesar dos nossos esforços (e dos de muitos outros professores, portugueses, brasileiros ou de outros países da CPLP) sentimos que a situação não se alterou tanto quanto desejaríamos. Apesar daquilo que as chefias de alguns programas de língua portuguesa continuam a afirmar, por vezes apenas para proteger os seus próprios interesses, empregos e vencimentos, os timorenses em geral estão ainda longe de estar convencidos acerca das potencialidades desta língua, sobretudo os cidadãos comuns para quem esta é sobretudo uma imposição e não uma real necessidade. Para alguns, todo o conceito da reintrodução do português soa a uma espécie de neo-colonialismo, no sentido de parecer querer implicar que nenhuma das muitas línguas de Timor é suficientemente adequada para o país, havendo a necessidade de "importação" de uma língua estrangeira (LE). Apesar desta desconfiança, muitos jovens timorenses vêem vantagens nesta relação linguística, bem como na pertença à CPLP, e optam por estudar em Portugal ou noutro país pertencente a esta Comunidade. A língua portuguesa (LP) é atualmente a língua oficial de nove países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (figura 6), e a Guiné Equatorial, que se juntou recentemente ao grupo. Também é falada em pequenas comunidades em Damão, Diu, Goa, Macau, Malaca e Zanzibar, o que poderá oferecer a estes estudantes, bem como, idealmente, a todos os timorenses, uma perspetiva mais global, quer em termos académicos e económicos, quer sociais.

Existem ainda outros países que desejam entrar neste grupo. Segundo Teixeira (2016), o Uruguai solicitou, em 2016, o ingresso na CPLP, com a língua portuguesa a ser disciplina obrigatória para alunos do 6º ano deste país a partir de 2008. Também o Zimbabué prevê tornar o português obrigatório no seu sistema de ensino, em conjunto com outras línguas estrangeiras que o seu governo considera úteis para os negócios e para a comunicação em África.



Figura 18 - Mapa da Lusofonia, em valores aproximados de falantes por país da CPLP (excluindo a Guiné Equatorial). Fonte: Wordpress.com

Antes, porém, de abordarmos a questão da integração dos estudantes timorenses em Portugal, razão de ser deste nosso trabalho, julgamos pertinente referir os resultados das nossas próprias observações e experiências pessoais no que concerne a integração dos portugueses, sobretudo dos professores, que exercem a sua profissão em Timor-Leste. Em termos da relação com as línguas oficiais, por exemplo, observamos que, das dezenas de professores que conhecemos ou com quem trabalhamos, apenas uma reduzida percentagem optou por frequentar algum tipo de curso de iniciação à língua tétum, e apenas uma pequena parte desse já de si restrito grupo concluiu o mesmo. Este foi o nosso caso, pelo que nos foi possível verificar o elevado número de desistências, claramente observáveis de aula para aula. A aprendizagem da língua tétum foi, no nosso caso específico, sobretudo fruto de interesse pessoal. Recorrendo a um curso de iniciação à língua, que nos forneceu algumas bases para a utilização deste idioma, e de manuais e gramáticas da língua, foi-nos posteriormente possível melhorar os nossos conhecimentos através do contacto com os timorenses em contextos pessoais e profissionais.

Este não é, no entanto, o caso de grande parte dos professores portugueses em exercício no território de Timor-Leste. A verdade é que muitos dos professores portugueses não quiseram, e muitos ainda não querem, despendar o seu tempo naquilo que consideram uma aprendizagem *inútil*, afirmando que em Timor se devia falar português, e referindo-se por vezes à aprendizagem desta língua como um *sacrifício*, sobretudo quando tem lugar num horário pós-laboral. Esta situação sugere uma grave injustiça – exigimos dos nossos alunos timorenses aquilo que nós próprios não estamos dispostos a fazer, ignorando a *Regra de Ouro*¹³¹ - *não faças aos outros aquilo que não queres que te façam a ti*. “Obrigamos” os timorenses a aprender português e ficamos ofendidos quando estes não o podem ou não querem fazer, mas não fazemos um esforço para aprender e utilizar aquela que é também língua oficial de Timor, falada por uma larga percentagem da população. De certa forma, e trazendo esta questão para um contexto que nos é mais próximo, é como se um indivíduo proveniente de Madrid que trabalhasse na Galiza (ou em Portugal) se recusasse

¹³¹ Tal como Armstrong, pensamos que “[t]udo pode ser reduzido à chamada “Regra de Ouro”. Não faças aos outros aquilo que não gostarias que não te fizessem a ti; não esperes dos outros aquilo que não exiges a ti próprio. [j] Esta é, seguramente, a base da sociedade civilizada” (Armstrong, 2009, p.134).

terminantemente a aprender o galego (ou o português), apesar de todas as vantagens que essa aprendizagem lhe pudesse trazer, e, para cúmulo, apresentasse a sua própria língua aos nativos como uma “panaceia universal”, claramente superior, na sua própria perspetiva, à língua local, com a agravante de, na nossa perspetiva de portugueses, o castelhano, o galego e o português não serem, de forma alguma, tão diferentes ou incompreensíveis entre si como alguns afirmam. Na verdade, ficamos sempre extremamente surpreendidos quando um falante de castelhano afirma *não perceber nada* de galego ou de português, quando estas são línguas tão próximas em termos de forma, gramática e vocabulário¹³².

Para Teixeira (2016), a relação entre o português e o castelhano/espanhol é tal que, apesar de serem línguas distintas, a facilidade de intercompreensão favorece as trocas comerciais. Por outro lado a proximidade geográfica das maiores economias de cada comunidade, bem como a existência de vastas fronteiras terrestres entre Portugal e Espanha e entre o Brasil e vários países de língua espanhola favorece o volume de trocas comerciais. Para Teixeira (2016), mesmo a nível global, sendo o português e o espanhol línguas intercompreensíveis, ainda que muito mais para os portugueses do que para os espanhóis, elas podem formar um mercado cultural e linguístico muito significativo e desafiador da hegemonia anglo-saxónica. Neste sentido, o tétum e o português (exceptuando, naturalmente, os vocábulos introduzidos durante os 500 anos de colonização portuguesa¹³³) são línguas completamente diferentes, uma com raízes austronésias, a outra com raízes latinas, e portanto não inter-compreensíveis.

Gostaríamos também de referir que, com base nas nossas próprias observações pessoais, os professores portugueses em Timor, sobretudo os residentes em Díli, tendem a não se integrar na sociedade timorense, procurando, em vez disso, e sobretudo, a companhia de outros portugueses ou de outros estrangeiros. Em localidades longe da capital isto não é tão flagrante, o que se deve, na nossa opinião, ao facto de o número limitado de portugueses ou de outros expatriados nesses locais “obrigar”, de certa forma, a uma maior integração na sociedade, ou pelo menos contribuir para “empurrar” os portugueses no sentido de um relacionamento mais próximo com os autóctones. Historicamente, e mesmo nos nossos dias, existiram e existem alguns portugueses que se integram tão completamente quanto possível, constituindo família com cidadãos timorenses; este número é, contudo, ínfimo se comparado com o contingente de portugueses, sobretudo professores, que se deslocam para Timor, executam as suas tarefas nas escolas e regressam a casa sem procurar mais interações com os timorenses, tantas vezes desconhecendo a sua realidade, social ou económica, também porque, naturalmente, nenhum destes portugueses aufero o mesmo salário que os professores timorenses, cujo valor é, ao nível do ensino básico e secundário, de entre 200 e 300 dólares americanos por mês (num país com um salário mínimo de 115 dólares americanos, ou cerca de 100 euros). Este desconhecimento da realidade contribui para que seja fácil punir um aluno por um atraso, mas não tão fácil procurar as reais razões para que isso aconteça; existem em

¹³² A este respeito, recomendamos a leitura de trabalhos como *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira*, de Soeiro (2010).

¹³³ Também para o IPL e o IPAD (2010) o tétum tem vindo a incorporar muitos termos do português, prosseguindo um percurso que remonta, no que respeita a variante do *tétum-praça*, à sua afirmação como língua franca crioulezada em contacto com o português.

Timor muitos alunos, crianças e jovens, e mesmo alguns adultos, (incluindo professores), que caminham vários quilómetros a pé para chegar às suas escolas, o que implica que se levantam muito mais cedo e que, portanto, chegam às escolas mais cansados e com menor motivação, como, de resto, afirmam o IPL e o IPAD (2010), referindo-se à sempre atual falta de uma boa rede de transportes e vias entre distritos, responsável por um acesso extremamente dificultado às suas capitais e, sobretudo, às capitais dos seus subdistritos. A este fator humano juntam-se as próprias condições climáticas e os declives muito acidentados da geografia de Timor-Leste. O IPL e o IPAD referem também, à semelhança daquilo que afirmamos com base na nossa própria experiência, que muitos dos professores timorenses caminham horas até ao local onde decorrem as aulas, não chegando em condições físicas ou psicológicas que favoreçam a sua aprendizagem¹³⁴.

No que respeita o desconhecimento da realidade de Timor, julgamos que a falha não é totalmente da responsabilidade dos professores portugueses, mas também das suas coordenações. Com efeito, durante o nosso período de trabalho no território, assistimos a algumas cenas de intolerância e até neo-colonialismo, para além de uma flagrante falta de preparação e adaptação ao contexto. Foi o caso, por exemplo, de uma docente portuguesa, coordenadora-adjunta de um projeto em que participámos, para quem era mais importante a *visibilidade* de um elevado número de atividades do que uma real *integração* dos professores ou uma resposta às *verdadeiras necessidades* dos timorenses. Efetivamente, um elevado número de atividades não implica necessariamente uma elevada taxa de sucesso, e num país como Timor, onde a maioria das crianças em idade pré-escolar desconhece completamente a língua portuguesa, pudemos observar esta professora exigindo a crianças de 4 e 5 anos de idade que falassem em português sob pena de não os deixar continuar um jogo em que estavam a participar, numa atitude de *bullying*. Conseguiu, nessa ocasião, apenas o desinteresse da parte de algumas crianças e a tristeza da parte de outras, sob os olhares atónitos de pais e professores, timorenses e portugueses, que observavam a situação. Muito a contragosto acabou por ter de utilizar alguns termos simples em tétum, língua que, apesar da sua posição, demonstrou não dominar nem sequer remotamente. À sua volta ficou a impressão que haveria, certamente, melhores formas de promover a língua portuguesa¹³⁵.

Uma vez que este nosso trabalho se insere num Doutoramento em que a Equidade é preponderante, gostaríamos também de referir que, na nossa experiência profissional, e no que concerne especificamente o trabalho em Timor-Leste, observámos que em concursos, ou nos seus atuais sucedâneos, as chamadas “manifestações de interesse” promovidas por entidades e universidades portuguesas ou timorenses, que o conhecimento da língua tétum não é habitualmente tida em conta, e, por vezes, nem a experiência prévia de trabalho em Timor-Leste. É comum observarmos que se atribui muito mais valor à entrevista com os candidatos do que ao seu currículo ou à sua experiência, acabando por não se selecionar quem melhor

¹³⁴ Esta situação agravou-se durante os últimos anos do PCLP, uma vez que “os professores portugueses deixaram de se deslocar aos subdistritos e passou apenas a haver oferta formativa nas capitais dos distritos” (IPL & IPAD, 2010, p. 79).

¹³⁵ Outra nossa colega, também professora de português, considerava ser suficiente em termos de promoção de língua abandonar uma série de livros em português sobre uma esteira estendida no chão em vez de promover atividades de leitura mais ativas. Com este tipo de atitudes, níveis de desinteresse e até incompetência da parte de alguns professores, não serão surpreendentes as dificuldades na disseminação do português em Timor-Leste.

poderia desempenhar a função. Isto, julgamos, implica nepotismo da parte das entidades selecionadoras, que optam por professores com quem têm relações anteriores em detrimento dos mais experientes ou daqueles que, de alguma forma, revelam interesse em promover a língua portuguesa sem ignorar, ou procurar submeter, toda uma cultura pré-existente.

Os próprios IPL e IPAD (2010) realçavam este ponto, que na sua opinião merece particular apreciação, dada a grande diferença entre a formação inicial recebida nas instituições portuguesas, orientada para a realidade portuguesa e para o ensino do português como língua materna e a realidade de Timor-Leste ao nível etnolinguístico, de práticas sociais e culturais e de públicos diferenciados. Para estas entidades, é fundamental uma preparação adequada para aquele contexto, que inclua o estudo das características linguísticas do *tétum* e até, idealmente, algum nível de aprendizagem dessa língua, para além de capacitação para o ensino de português como língua não materna, o estudo da cultura timorense e a preparação para a aprendizagem e ensino da língua para fins diferenciados, em contextos escolares e não escolares. Para o IPL e o IPAD (2010) esta formação, que deveria ocorrer tanto em Portugal como em Timor-Leste, era ainda em 2010 referida como diminuta e nem sempre centrada em aspetos cruciais da ação desenvolvida pelos docentes, facto que, até 2019, pouco mudou. Consideramos que esta formação era, e continua a ser, uma boa ideia, mas que não passou disso mesmo, uma boa ideia, sem uma clara aplicação na prática. Entretanto vê-se enviando professores e coordenadores com pouca experiência ou qualidade para aquele território, esperando que tudo corra pelo melhor.

A corrupção é, na verdade, uma pesada herança tanto portuguesa como indonésia, que afeta Timor-Leste, mas que não pode ser combatida se Portugal não se esforçar por dar um melhor exemplo¹³⁶.

Contudo, apesar destas dificuldades, a (re)aproximação a Portugal e demais países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) demonstrou, no entender de muitos timorenses, ser acertada e profícua. Foi dada a muitos estudantes timorenses a possibilidade de estudar em países de língua oficial portuguesa, essencialmente em Portugal e no Brasil, especialmente ao nível do ensino universitário e politécnico, de modo a colmatar lacunas nos quadros superiores de Timor-Leste, sobretudo ao nível das instituições de ensino superior. Nesses casos, o domínio da língua portuguesa é normalmente referido como fator determinante no sucesso dos alunos deslocados, e deve, na nossa opinião, ser objeto de estudo.

¹³⁶ Nenhuma faceta da sociedade é imune à corrupção e a passagem do tempo nem sempre resolve esta questão. Nos tempos da ocupação indonésia (e de acordo com os nossos entrevistados até nos nossos dias): “[a] corrupção generalizada permitia a venda descarada de certificados e de diplomas falsos em todos os graus de ensino” (Mattoso, 2005, p.140). Comparemos com a situação em Portugal, onde se têm multiplicam os casos de políticos que mentem acerca das suas qualificações ou apresentam diplomas falsos para aceder a importantes posições de poder. Num país com um tão elevado nível de desemprego entre pessoas com formação superior esta é uma situação que adquire contornos altamente vergonhosos e que exige punições exemplares para os infratores. Infelizmente parece não existir grande interesse da parte dos Governos em alterar esta situação, talvez por existirem na política portuguesa demasiados “telhados de vidro”.

2.3.2.2 – Portugal, Brasil, Timor-Leste e a promoção da língua portuguesa

Mateus *et al.* (2003) afirmam que em línguas com uma longa história de expansão e de mobilidade dos seus falantes nativos se observa a existência de variedades que se vão fixando progressivamente, autonomizando-se até ser possível caracterizá-las como variedades locais ou mesmo nacionais. Para Teixeira (2016), as diferentes variedades do que formalmente se considera uma língua passaram a ter uma dimensão supranacional, numa escala global, muitas vezes geograficamente descontínua. Este autor define o inglês, o português, o alemão, o holandês, o espanhol, o árabe, o suaili e o mandarim, entre outras, como *línguas pluricêntricas*, uma vez que apresentam diferentes variedades nacionais, cada qual com a sua norma própria. Todavia, para este autor, pluricentrismo e monocentrismo linguístico são categorias não discretas, existindo línguas mais pluricêntricas do que outras, como por exemplo o inglês ou o português em comparação com o espanhol ou o francês. Para Teixeira o pluricentrismo é só aproximadamente simétrico, e mais frequentemente assimétrico, pelas inevitáveis diferenças de estatuto e poder económico, político ou cultural entre as variedades nacionais e todas as línguas são, até certo ponto, pluricêntricas, na medida em que contêm variação dialetal e diferentes normas locais. O pluricentrismo é, pois, um caso especial de variação intralinguística, marcada por questões de identidade e poder nacionais. Pluricêntricas são línguas com vários centros que interatuam entre si, cada um com a sua própria variedade e pelo menos algumas normas próprias, e cuja utilização pode ter um carácter tanto unificador como divisor dos povos que as falam. São consideradas tipicamente pluricêntricas as línguas que apresentam diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões distintas, com um ou mais núcleos nacionais, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias, substituindo este modelo uma perspetiva mais antiga que considerava as variedades mais distantes do *standard* tradicional e historicamente estabelecido como “desvio” da norma. Uma língua pluricêntrica corresponde, em termos genéricos e até simplistas, ao que tradicionalmente se convencionou designar como língua mundial, global ou internacional, adotada como oficial nos países onde não é falada como língua materna, mas aprendida tantas vezes como língua segunda, e que é também utilizada em organizações internacionais e nas relações diplomáticas.

Para Teixeira (2016), a abrangência internacional do português parece evidente olhando apenas para a situação da CPLP, onde, para além da função de língua oficial que une simbolicamente as diversas nações do antigo império lusitano, exerce também a função de “língua veicular”, garantindo a comunicação em contextos de elevada diversidade linguística de que são exemplo emblemático, entre outros, quase todos os territórios dos PALOP, com especial destaque para Angola, Moçambique e também Timor¹³⁷. Contudo, verificamos que a língua portuguesa continua presa aos padrões normativos nacionais de Portugal e do Brasil, que representam o que Teixeira (2016) define como o núcleo central da Lusoesfera, um

¹³⁷ Noutros contextos, tal como afirma Teixeira (2016), é o espanhol que normalmente substitui o inglês como língua franca nos contactos ocasionais dos estrangeiros com os lusófonos, sobretudo tratando-se de interlocutores naturais de outras áreas românicas, a quem cabe, assim, uma involuntária mas empírica relativização do grau de internacionalidade do português, assim secundarizado em relação ao seu poderoso rival ibérico.

Círculo Interior exclusivo às variedades de português que são língua materna da população. Assim, para este autor, não é surpreendente que outros países lusófonos que integram o Círculo Exterior, onde o estatuto do português é ainda basicamente de L2 em contextos multilingues, acabem por ser relegados à condição de simples “implementadores da norma”, ainda que a desejem ou necessitem. No caso do português poderemos até falar de bicentrismo e não de pluricentrismo, tendo, contudo, em conta que até o próprio bicentrismo da lusofonia contemporânea, longe de ser concretamente dual, se apresenta, como vimos, bastante desequilibrado em prol do padrão europeu, que mantém intacto o seu prestígio em toda a CPLP, constituindo uma referência gramatical não só para os estados africanos ou Timor-Leste, mas até para o Brasil.

Alguns estudos linguísticos comparativos sugerem que o português europeu e o português americano começaram efetivamente a divergir apenas a partir do século XIX, surgindo, para Teixeira (2016), algumas assimetrias a partir dessa divergência. Os próprios linguistas não chegaram ainda a acordo acerca dos motivos para essa divergência, tendo sido apresentadas três hipóteses sobre a origem do português do Brasil: a hipótese da antiguidade ou continuidade, a hipótese de emergência de uma nova gramática e a hipótese crioulista. Existe também alguma divisão entre os linguistas em relação à diversidade do português, uma vez que alguns sugerem que o que se fala no Brasil e em Portugal são já línguas diferentes, enquanto que outros, por enquanto a maioria, consideram que estamos perante variedades bastante diferenciadas mas ainda de uma mesma língua. Existem, para Teixeira (2016), atitudes românticas e racionalistas sobre as relações entre as variedades europeia e americana e, num plano mais geral, sobre a própria lusofonia. A atitude romântica, que entende a língua como expressão de uma identidade individual, avalia positivamente a diversidade linguística e vê a língua padrão como um meio de discriminação de identidades regionais, sociais e culturais, ou seja, como instrumento de opressão e de exclusão social, enquanto que a atitude racionalista concebe a língua como meio de comunicação, avaliando positivamente a uniformidade linguística que considera expressão simbólica de uma sociedade livre e aberta e considera também a norma padrão como meio de participação social, de acesso à educação, à cultura e à ciência, de participação política e de construção da democracia, manifestando-se na ideia da “unidade na diversidade” da língua portuguesa. Para Teixeira (2016), do ponto de vista linguístico, cada uma das variedades do português, independentemente do status que lhe é atribuído oficialmente (língua nacional, língua oficial, língua segunda, entre outros) pode apresentar especificidades ao nível sintático, semântico, fonológico e/ou lexical, que podem originar dificuldades de intercompreensão entre os falantes de variantes diferentes. É o que sucede com a variante europeia e americana do português, já que o português do Brasil goza de uma grande exposição a nível popular em Portugal e noutros países lusófonos, quer através da música quer de telenovelas, por exemplo, enquanto que a exposição do português europeu no Brasil é mínima, contribuindo para que os brasileiros afirmem ter geralmente dificuldades em entender o padrão europeu falado, ao passo que o inverso não se verifica. Como afirma Nzualo (2016):

No Brasil, quando participei do Festival do Rio tive o privilégio de assistir ao filme moçambicano *Comboio de Sal & Açúcar*, do realizador brasileiro radicado em Moçambique Licínio de Azevedo. Para a minha surpresa o filme, falado em Português de Moçambique, estava legendado para o Português do Brasil. Achei ridículo! Quando as novelas brasileiras são transmitidas aqui não assistimos com legendas! É como se o nosso Português fosse um dialecto primitivo imperceptível aos outros falantes da Língua Portuguesa [o que] demonstra uma certa arrogância dos brasileiros ao assistir uma obra cinematográfica moçambicana falada em Português¹³⁸. Será que quando o Presidente Moçambicano falar na ONU, os restantes Presidentes da CPLP precisarão de legendas também?

Teixeira (2016) salienta que o português do Brasil se confronta atualmente com dois grandes desafios, o primeiro dos quais é um dilema sociolinguístico devido à grande variação regional e social, e o outro um dilema didático, relacionado com o ensino da língua a uma população gigantesca. Nos últimos anos as mudanças na política oficial de ensino da língua no Brasil têm contribuído para reduzir o impacto destes problemas, já que a escola está mais aberta a socioletos do que antes. Além disso, a intensa e rápida urbanização do Brasil tem posto em contacto as variedades popular e culta do português brasileiro, diminuindo a distância entre elas.

Teixeira (2016) afirma que o português só começou a ter alguma procura em ambientes estrangeiros devido ao peso económico do Brasil e aos interesses chineses em África, pelo que a esmagadora maioria de falantes do português o tem como língua materna ou oficial. Este autor define três tipos de países que o falam: Portugal, Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa e Timor-Leste, com separações da metrópole entre o Brasil e o último grupo de países com 150 anos de distância, e com situações linguísticas bem diversas entre eles, desde uma relativamente forte penetração do português em Angola até casos em que a língua oficial é falada, embora não como língua materna, por uma pequena percentagem dos cidadãos, como na Guiné-Bissau ou em Timor.

A língua portuguesa é, de acordo com o IPAD (2006), reconhecida como um património de quatro continentes e um instrumento de primeira importância para a cooperação e para o desenvolvimento. No plano interno, trata-se, para todos os países lusófonos, de um elemento fundamental da sua identidade, valor cada vez mais importante num contexto de intenso intercâmbio de fluxos económicos e culturais como é o do contexto atual, representando um importante meio para o desenvolvimento económico, social e cultural. Jouët-Pastré (2008) acrescenta que uma das forças da língua portuguesa é a diversidade de países onde ela é falada, ainda que, em cada um desses países, esta língua possua as suas especificidades, ou

¹³⁸ O mesmo sucede no que respeita ao português de Portugal. Num programa de culinária brasileiro de 2017, no qual participou um concorrente português, todos os atos de fala deste concorrente eram acompanhados de legendas, apesar do português por ele usado por ser conscientemente e perfeitamente adaptado ao Brasil. Já nos atos de fala de outras pessoas no programa, mesmo aqueles para quem o português não era, de todo, língua materna (caso de uma hispanofalante da América Latina, por exemplo), as legendas estavam ausentes, o que sugere que existem interesses diferentes da simples comunicação, possivelmente políticos. Em Portugal, qualquer situação semelhante, com legendas em atos de fala de falantes de português do Brasil, seria vista como altamente desnecessária e de mau tom, chegando até a ser considerada ofensiva pelos próprios portugueses.

seja, um modo peculiar de expressar os mundos que traduz. É, portanto, urgente para este investigador conhecer a riqueza desta “constelação de variantes linguísticas”, para além de descobrir a real situação do português nos países lusófonos, sobretudo no que respeita as outras línguas com que o português convive e as suas relações com as essas línguas *locais*.

Sabemos que a expansão da língua portuguesa não se processou de modo igual em todas as colónias, e que as dificuldades do português em se impor não são exclusivas de Timor-Leste¹³⁹. Segundo Mateus (2005), em Moçambique falam-se 20 línguas, quase todas da família bantu, e em Angola esse número sobe para 38. Na Guiné-Bissau existem falantes do crioulo guineense e também de 17 outras línguas. Em São Tomé e Príncipe existem 4 crioulos, com dificuldades de intercomunicação entre si, e em Cabo-Verde, como vimos, a língua materna é o crioulo cabo-verdiano (por vezes designado por língua cabo-verdiana). O Brasil foi o caso mais flagrante de sucesso, que culminaria na variante do português com maior número de falantes nos nossos dias, o português do Brasil. Como refere Thomaz (1994), à intensidade e rapidez de difusão da língua portuguesa não foi por certo indiferente a maior ou menor presença colonial dos seus falantes, radicados nos vários territórios: “compare-se o que sucedeu no Brasil: não é por mero acaso que o português se generalizou aí, triunfando definitivamente sobre o tupi-guarani ou “língua geral” na época do ouro de Minas” (Thomaz, 1994, p.640). Nesse aspeto, a Ásia em geral e Timor em particular ficam claramente aquém da América e mesmo da África. Tal não significa que a expansão do português no Brasil se tenha processado sem dificuldades; apenas que, noutros locais, como por exemplo nas colónias portuguesas em África, os problemas foram ainda maiores. Em 1971, por exemplo, o Gabinete Português de Leitura (GPL) apontava o facto de uma das grandes dificuldades do ensino do português no Ultramar residir na circunstância de que este era dirigido a uma massa escolar que não possuía, na sua maior parte, a língua portuguesa como língua veicular habitual, pelo que as dificuldades no ensino se avolumavam.

Em muitos casos, em 1971 tal como hoje em dia, “só enquanto estão na escola, as crianças ouvem a língua portuguesa ou se exprimem nela” (p. 44). Para além desta baixa exposição à língua, existia, no entender do GPL, a deficiência natural que se verifica no ensino da língua pátria, por este ser habitualmente levado a cabo por professores ou educadores que também usam outros idiomas para contactar com as populações “e que muitas vezes também não possuem um domínio completo da língua portuguesa” (p.44). Em termos práticos, isto significava que muitos agentes docentes do ensino primário apresentavam graves lacunas no próprio uso da língua portuguesa, que, mesmo sem o querer, transmitiam às crianças que ensinavam. Em muitas regiões do Ultramar os agentes docentes de zonas rurais raramente contactavam com pessoas que se esprimissem normalmente em português, pelo que se tornava absolutamente indispensável um permanente contacto e atualização do uso normal da língua portuguesa “com que seria possível obviar a deficiência originária de se não ter, por assim dizer, *bebido* a língua, ao nascer” (p.45).

¹³⁹ Se é verdade que a expansão de uma língua se torna mais fácil quando ocorre entre países limítrofes (como na América Latina), o caso do português é bastante atípico e propício a maiores dificuldades já que “[e]ntre os grandes grupos linguísticos do mundo, o do português é o único em que não há dois países que partilhem uma única fronteira” (Teixeira, 2016, p.7).

Era habitual então, e ainda o é nos nossos dias, a queixa generalizada apresentada pelos alunos que frequentam os cursos superiores de dificuldades na compreensão dos problemas que lhes são postos, causada pela deficiência que apresentam no uso da língua portuguesa. Esta queixa, válida também, por vezes, em universidades metropolitanas, era-o ainda mais nas ultramarinas, dadas as graves lacunas observadas desde os níveis do ensino primário aos de ensino médio e secundário. E os problemas só não eram ainda mais graves porque, no entender do GPL, a atenuar os possíveis efeitos da acumulação das deficiências apontadas estava, por um lado, a “ainda reduzida frequência do ensino superior, no Ultramar”, e por outro lado, a circunstância de que “a maior parte dos estudantes das universidades, com particular relevância para as das Universidades de Luanda e de Lourenço Marques, [ser] oriunda de meios sociais e económicos que empregam o português como idioma corrente” (p.46), para além do facto de as universidades ultramarinas estarem habitualmente localizadas em centros urbanos em que o uso da língua portuguesa era habitual.

Mesmo em Portugal, como vimos em capítulos anteriores, o ensino (e a aprendizagem) do português nem sempre se processavam da melhor forma. Nóvoa (2005, p.25) refere que Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade da frequência escolar, embora tenha sido um dos últimos a cumpri-la. Para este autor, as leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível, eram normalmente apenas textos programáticos que se limitavam a condensar as vontades e intenções de certos grupos ou personalidades de uma determinada época histórica.

Assim, o princípio da escolaridade obrigatória estará na origem de um ciclo histórico que, “incorporando a herança revolucionária, vê no Estado-nação e no impulso industrial os elementos de progresso da sociedade”. A instrução é indispensável tanto na metrópole como, fundamentalmente, na periferia, porque “uma nação polida e civilizada é mais fácil de governar do que um povo bárbaro e feroz”, passando a ideia de educação a ser associada a novas formas de governo dos indivíduos e das sociedades. Como termo de comparação com Timor, por volta de 1870 as taxas de escolarização em Portugal seriam pouco superiores a 10% da população em idade escolar, muito longe dos países com os valores mais próximos (por exemplo os 30% em Itália ou os 40% em Espanha) e a uma enorme distância dos países mais longínquos (60% na Noruega ou 70% na Suécia). Mas quais as causas desta discrepância? Para Nóvoa, esta pergunta tem muitas respostas possíveis, desde “a fragilidade da acção do Estado, a insuficiência das elites, a insignificância da iniciativa particular, as resistências várias à cultura escolar. A geografia do atraso cruza-se sempre com a geografia da ignorância e da pobreza” (Nóvoa, 2005, p.25).

Assim, como nos diz Nóvoa, ao longo do século XX, e até 1974, o problema colonial foi assumindo uma centralidade cada vez maior nas políticas nacionais e a educação desempenhou um papel primordial no quadro do que Marcelo Caetano designava por estratégias *de assimilação espiritual*, relacionadas com a religião católica. Afirmava, nesse sentido, Marcelo Caetano que “[o]s portugueses concedem uma grande importância, no domínio da educação, à obra civilizadora dos missionários católicos”, questão que abordaremos em seguida. Isto sucedia porque seriam eles quem dirigia o ensino primário nas colónias, “ensino que abrange o Português, a leitura, a escrita, a aritmética e a moral cristã.”

Assim, o ensino das elites, partindo destas bases, “visava a aquisição de novas técnicas e de conhecimentos mais amplos. Através da utilização do Português como língua comum dos territórios, espera-se facilitar a assimilação espiritual” (Nóvoa, 2005, p.25).

O sistema educativo colonial, que servia como meio difusor da língua portuguesa, era, de acordo com Meneses (2008), inegavelmente elitista, orientado para a instrução da aristocracia local, sobretudo para os filhos dos chefes tradicionais da colónia, os *liurais*. As primeiras escolas oficiais tinham, assim, como finalidade a alfabetização dos chefes tradicionais, que, podendo ser nativos, tinham de ser alfabetizados, falar português e fazer cumprir as ordens do seu Governo. Ao contrário daquilo que se passa hoje em dia, a aquisição da cidadania portuguesa implicava então o conhecimento da língua portuguesa, e o Ato Colonial de 1930, segundo Meneses (2008), que estabelecia a distinção entre indígenas e não indígenas nas colónias, designava os nativos assimilados como aqueles que sabiam falar português. Esta categoria social garantia o direito de voto tanto para os conselhos legislativos locais como para a Assembleia Nacional. Para Meneses, as escolas portuguesas formaram uma minoria de letrados em português que, pouco a pouco, foram dominando os escalões inferiores e médios da administração colonial. Apesar da significativa expansão do português a partir dos anos 60, este elitismo educativo contribuiu, segundo este autor, para que em Abril de 1974 esta língua fosse utilizada, na melhor das hipóteses, por apenas 10% dos timorenses.

Assim, até ao final da década de 1950 a educação colonial foi marcada pela inculcação ideológica, no contexto do enquadramento legal do chamado “ensino rudimentar” e de práticas discursivas que celebravam a importância do trabalho, da religião e da língua portuguesa, ou seja, da “educação do indígena”, como lhe chamava o Estado português. Já em 1960, por exemplo, o Cardeal português Cerejeira afirmou que a atividade missionária católica procurava educar e instruir os nativos, de forma a fazer deles prisioneiros da terra e a protegê-los da atração das cidades. Continua Nóvoa (2005) argumentando que em 1961 a revogação do Estatuto do Indigenato e o início da guerra colonial marcaram uma transição que conduziu ao reforço das estruturas escolares e à adoção de uma nova perspetiva ideológica nacional que proclamava a integração dos africanos (e dos asiáticos, incluindo, naturalmente, os timorenses) na “nação portuguesa pluricontinental e multiracial” que já referimos. Já a implementação e a consolidação destas estratégias não foi fácil, tendo em conta a conjuntura nacional adversa ao regime colonial e as dificuldades de financiamento e de recursos, bem como as tradicionais resistências à escolarização das populações colonizadas. Como afirma Fernandes (2016), apesar das principais prioridades serem as três colónias africanas que se encontravam então a travar uma guerra contra Portugal (Angola, Guiné-Bissau e Moçambique), Timor-Leste tornou-se também uma das grandes preocupações na agenda política portuguesa. Teoricamente, de acordo com Figueiredo (2016), os autóctones gozavam de todos os direitos de qualquer cidadão português, mas esta condição envolvia ainda assim discriminações de ordem económica e social, revelando ainda um amplo e diversificado espaço de ambiguidades entre os princípios difundidos e as práticas radicadas.

A imprensa, veículo informativo e promotor de língua, por exemplo, só apareceu tardiamente em Timor, segundo Paulino (2016), porque Portugal não tinha um grande interesse por esta terra. Foi assim que Portugal, na sua política imperial, ignorou o território

timorense, muitas vezes batizado como “parcela nacional lusitana”, não promovendo estratégias para a política de divulgação de informação e condenando o povo à ignorância. Por um lado, é verdade que em Portugal o conceito de *escola para todos* se concretiza a partir de 1960, ainda que não completamente. Por outro, a educação nas colónias estará “ainda muito longe deste objectivo no momento em que o Estado Novo é derrubado” (Nóvoa, 2005, p.111). Serrão e Marques (2001) concordam com a perspectiva de Nóvoa, acrescentando que, por exemplo em São Tomé, e apesar de todos os esforços iniciais, a República não cumpriu com as expectativas dos ilhéus em matéria de instrução, verificando-se um desinvestimento na educação, tal como nos decénios precedentes. Nesta zona de África, a percentagem do orçamento provincial votada à instrução desceu drasticamente e era incomparavelmente menor do que a de meados do século anterior.

Noutras zonas de África, como por exemplo em Angola, dizem-nos Serrão e Marques (2001) que as mudanças fundamentais operadas nessa colónia entre 1890 e 1930 foram em grande medida induzidas pela sucessiva ampliação do território controlado pela administração colonial portuguesa, em resultado do processo de conquista e domínio efetivo sobre populações mais numerosas e heterogêneas. Este foi um período historicamente marcado pela violência, não só dos confrontos militares “como da lei e da ordem instauradas sobre cerca de quatro milhões de africanos” (p.265). No contexto do choque de interesses da Primeira Guerra Mundial, como já discutimos anteriormente, e apesar das pressões exercidas pela resistência interna, o processo de ocupação colonial efetiva em Angola viria a concluir-se na década de vinte. Em Angola, tal como em Timor-Leste, a persistência das línguas autóctones exprimia a diversidade cultural existente, ao mesmo tempo que demonstrava os limites da influência exercida pelos colonizadores sobre os povos colonizados. De facto, segundo Moraes (1885-1888), nas comunidades então sujeitas à administração colonial a língua portuguesa era raramente utilizada, sendo o diálogo apenas possível através da intermediação de intérpretes africanos ou dos comerciantes que conheciam as línguas de cada região.

Entre as elites desta colónia, como noutras, e em particular no meio urbano, a língua portuguesa “tornara-se imprescindível no contacto entre africanos e portugueses, particularmente a nível oficial, pois era na realidade a língua do poder” (Serrão & Marques, 2001, p.416). No entanto, a utilização da língua portuguesa pela minoria social de ascendência luso-africana não impediu que essa elite angolense praticasse o bilinguismo nas suas relações sociais. Porém, em ambiente familiar africano, falar português não era prática generalizada, nem sequer na Luanda do século XIX, apesar de Sousa Coutinho¹⁴⁰ ter proibido aos *moradores* que criassem os seus filhos na “língua abunda” como tinha sido habitual até finais do século XVIII. Claro que em Angola, tal como em Timor, e sendo ambos contextos multilingues, as interferências eram numerosas, ocorrendo a contaminação mútua das línguas que conviviam entre si, sedimentando-se expressões e estruturas linguísticas inovadoras, como já afirmava Batalha em 1890, no seu livro *Línguas de Angola*. É, porém, e de acordo com Serrão e Marques, incontestável que a escola colonial se encontrava desfasada do meio social a que destinava. Era vista por algumas pessoas como supérflua, chegando ao extremo

¹⁴⁰ Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho foi um militar, diplomata e administrador colonial português. Foi Capitão-General no Reino de Angola e posteriormente embaixador em Espanha.

de ser considerada prejudicial para os jovens. Foi por isso que, nos inícios do século XX, as propostas reformistas para a instrução foram sendo apresentadas por angolenses e incidiam particularmente nas escolas profissionais. Como sucedeu em tantos outros locais, os ilhéus com maiores posses continuaram a enviar os filhos para a metrópole para frequentarem cursos superiores, filhos esses que, anos mais tarde, seriam os estudantes que viriam a ter um protagonismo de relevo nos grupos africanos em Lisboa. De acordo com estes autores, a conflituosidade racial e política foi adiando as preocupações com a instrução e os sucessivos governadores coloniais não conseguiram (ou não quiseram) concretizar as intenções propostas aos ilhéus em termos de instrução. Pereira (1981) e Serrão e Marques (2001), apesar dos 20 anos que separam as suas ideias, apresentam um outro problema teórico da educação colonial, que consistia em determinar onde se deveria realizar a formação de quadros, para além de definir o papel que a escola poderia desempenhar no desenvolvimento da “colonização branca”. Também a importância que deveria ser atribuída ao “elemento indígena” na constituição das camadas intermédias da administração colonial era motivo de debates e preocupações para o Estado.

Em anos subsequentes, o ensino colonial português procurou “dar urgente execução” à legislação existente, introduzindo temas, estudos e especializações coloniais em boa parte dos estabelecimentos do sistema escolar português, procurando produzir uma instituição educativa dedicada à preparação dos futuros quadros técnico-administrativos.

Em Moçambique, onde, segundo Serrão e Marques (2001) a língua portuguesa se foi tornando veicular, “havia grupos linguísticos de origem banto, que se dividiam em (vários) subgrupos e em dialectos” (p.554). Aí a educação começou, a partir dos finais do século XIX, a ser delineada em dois sistemas distintos, o primeiro para os filhos dos europeus, os “civilizados”, e o segundo para os filhos dos africanos, os “indígenas”. Esta ideia, compreensivelmente repudiada pelos africanos e outros povos do império português, surgia na sequência de ideias de cariz racista, como a apresentada por Oliveira Martins, para quem, em 1953, a “ideia da educação dos negros é absurda perante a história: é-o também perante a capacidade mental de essas raças inferiores”. Estas ideias retrógradas demorariam décadas a desaparecer, e a sua contribuição para as dificuldades da expansão do português nas colónias não deve ser ignorada.

Para Pacheco (2017), os anos 70 constituíram um marco para a história da cooperação portuguesa, com Portugal a dar os primeiros passos para uma política de cooperação efetiva. Um dos aspetos mais marcantes desta época foi, como vimos, a independência das ex-colónias portuguesas do continente africano que se viriam a constituir como principais destinatários dos fluxos de cooperação. A política de cooperação desenvolvida com as ex-colónias teve como objetivo ajudar à reconstrução dos Estados pós-coloniais, tendo o auxílio abrangido áreas tão diversas como o setor educativo, o serviço de saúde ou as infraestruturas. De acordo com Niquice (2011, p.269), referindo-se a Moçambique, “logo após a proclamação da Independência Nacional, em 1975 foram organizados cursos de ‘formação’ numa situação contingencial e de emergência para se fazer face à falta de quadros no setor de educação”. A prioridade geográfica definida por Portugal foi uma exceção ao modelo de cooperação descentralizado, e a falta de definição de objetivos e prioridades concretos foram, desde logo,

alvo de críticas por parte do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (CAD da OCDE).

O período que se seguiu à Revolução dos Cravos não foi fácil para Portugal, com o aprofundamento do relacionamento com as ex-colónias africanas a revelar-se difícil nos primeiros tempos e a inexistência de organização, de conhecimentos e de formação específica na área da cooperação a dificultar as relações e também, naturalmente, o ensino da língua portuguesa. Mas mais do que ao Estado Português, é sobretudo à Igreja Católica que se deve a difusão da língua portuguesa, certamente durante os primeiros anos da colonização e em muitos casos até aos nossos dias.

Mesmo em Timor-Leste, ignorar o papel desempenhado pela Igreja Católica na difusão do português, tal como noutras colónias, seria um enorme erro, já que esta participou, de várias formas, na criação e manutenção de um sistema educativo consistente em muitas delas. No caso específico de Timor-Leste, como veremos, a Igreja contribuiu não só para a difusão da língua, mas também da cultura portuguesa e, posteriormente, para o desejo de independência. De acordo com André (2012), a religião, tal como a cultura, “tem mundo”, ou seja, está presente no mundo ao mesmo tempo que recria permanentemente o mundo em que está presente, inscrevendo nele memórias materiais para além de marcas morais. As religiões são incontornáveis fontes de identidade para as comunidades de fiéis, uma vez que dão sentido à sua existência e orientam as suas práticas quotidianas. Para além disto, e tal como afirma Zuhur (2009), o protesto político expresso em espaços religiosos constitui por vezes o único tipo de oposição ao despotismo, bem como de proteção contra este. Tanto a religião como a cultura postulam encontros que são celebrações do sentimento de pertença comunitária, as quais acabam por unir os povos, mas, no entanto, as identidades religiosas não são idênticas às identidades culturais, constituindo apenas uma das suas dimensões.

Segundo o IPL e o IPAD (2010), a Igreja Católica proporciona hoje a escolarização em muitas regiões do país, através de estabelecimentos próprios, embora seguindo as regras nacionais timorenses. Esta não é, de forma alguma, uma situação nova. A Igreja Católica foi pioneira no ensino em Timor-Leste, com a fundação de seminários e colégios: “as primeiras escolas em Timor tinham sido fundadas no século XVIII por missionários e em meados da década de 1960, a Igreja ainda controlava 60 por cento da instrução primária” (Meneses, 2008, p.45). Antes de 1958, ano em que é iniciado um programa de educação oficial, a Igreja era a única instituição que possuía escolas no interior do território e nas zonas rurais, contando com cinco colégios internos, três masculinos e dois femininos, nos quais a escolaridade se prolongava até à quarta classe.

Meneses (2008) salienta que a expansão do cristianismo esteve sempre ligada aos interesses do império português em espalhar pelos povos dominados a cultura portuguesa. Já Carvalho (2000), referindo-se a épocas mais recentes, mais especificamente ao período do pós-referendo, afirma que, com todo o território destruído e com as instituições em escombros, a escola recomeçou ainda em Outubro e já em português devido, essencialmente, ao esforço e ação da Igreja. Também foram os padres os responsáveis pelos cursos de reciclagem aos professores primários, empenhando-se em criar condições para que as escolas,

ou outros locais definidos para o ensino, já que as escolas se encontravam destruídas quase na sua totalidade, funcionassem de facto, no imediato.

Tal como muitos outros povos do mundo, antes da chegada dos portugueses os timorenses eram animistas, e são hoje maioritariamente católicos, apesar das influências do animismo, segundo Carrascalão (2002), não terem desaparecido¹⁴¹, e do sagrado e o profano coabitarem. Efetivamente, apesar de se terem tornado católicos, a religião autóctone não foi completamente abandonada pelos timorenses. Um exemplo, de acordo com Feijó (2016), eram os rituais funerários, especialmente dificultados, se não mesmo impedidos, pela força de ocupação indonésia, impedimento este que resultava na proliferação dos chamados “mortos inquietos”, cujos espíritos rondavam os vivos, podendo exercer os seus poderes maléficos sobre eles, pelo que teriam de ser exorcizados de acordo com as práticas ancestrais. Um dos sinais externos da coexistência entre os dois mundos, católico e animista, é-nos revelado pelos cemitérios étnicos (dos Fataluko, por exemplo), onde a cruz de Cristo se ergue ao lado dos *arapo cao*¹⁴².

A título de exemplo dos pontos em comum entre as ex-colónias portuguesas, Peixoto (2009) diz-nos que, tal como Timor, também Angola se caracteriza por uma enorme diversidade geográfica, linguística e etnográfica, e que a religião autóctone angolana, baseada no sentimento de que o mundo de seres vivos e inanimados é dirigido por forças invisíveis que orientam os acontecimentos, convive com o cristianismo introduzido pelos europeus, tal como acontece do outro lado do mundo, em Timor. A muitos quilómetros dali, em Macau, a convivência com outras religiões é para Costa (2005) um facto presente nos macaenses, já que embora a inscrição religiosa predominante seja a católica existe um sincretismo que se reflete, quer na aceitação de outras religiões, quer na prática de ritos de outras religiões. A perspetiva religiosa em Timor-Leste não foi, portanto, uma surpresa para os missionários que aí chegavam, que se confrontaram com um local onde o seu Deus e *Maromac* (o Brilhante, o Iluminado¹⁴³) andavam em paralelo, acompanhados pelos *Rai Nain* (os Senhores da Terra).

Esta convivência entre religiões nem sempre foi totalmente pacífica, já que, como afirma Fogaça (2017), os rituais de tradição oral eram vistos pela Igreja Católica como heresias, paganismo e feitiçarias, o que contribuía para a construção de uma imagem negativa da cultura tradicional dos Mambae e das restantes etnias. Este autor reforça que é importante lembrar que o reconhecimento destes rituais pela Igreja Católica de Timor-Leste é algo relativamente recente.

Segundo Durand (2009), Gregório Maria Barreto foi o primeiro padre timorense a dirigir os clérigos de Timor-Leste. A este padre deve-se, em particular, o primeiro recenseamento

¹⁴¹ Estas crenças e tradições encontram-se ainda de tal forma enraizadas que em 2015, em frente à UNTL, e portanto em pleno centro de Díli, pudemos observar a realização de uma cerimónia realizada como forma de trazer boa sorte a uma obra local. Numa árvore próxima foram pregados os crânios dos búfalos sacrificados, de acordo com antigos costumes étnicos e religiosos.

¹⁴² Postes com cabeças de búfalo sacrificados por ocasião dos funerais, muitas vezes sobrepostos como uma escada, ajudando à ascensão da alma. Por vezes, quando confrontados pelos padres católicos com a profanidade desta tradição, os timorenses argumentam que a diferença entra o formato da cruz e a de uma cabeça de búfalo não é assim tão grande, pelo que também não o será o seu significado.

¹⁴³ “Até mesmo no caso do lexema *Maromak* ‘jaquele que ilumina’ é encarado de maneira dupla pelos timorenses, fazendo referência ao Deus católico e ao deus-sol da religião tradicional” (Albuquerque, 2018, p.95).

dos católicos da ilha, em 1856, que descobriu que eram ent^o 6124, ou seja, 2% da populaç^o. De acordo com alguns autores, antes da invas^o indonésia o número de católicos rondava, provavelmente, os 10 por cento. No final dos anos 90 esse número chegava quase aos 100 por cento, número que representa uma drástica mudança nas crenças dos timorenses que encontraram na religi^o católica uma fonte de inspiraç^o para resistir ao invasor.

A Igreja Católica, um dos pilares da identidade cultural timorense, constituiu um forte apoio do povo e um poderoso aliado na sua luta pela independência, desempenhando um papel importante na Resistência timorense e servindo como a voz dos mais fracos e desfavorecidos, denunciando, durante o período da ocupaç^o, os constantes abusos aos direitos humanos que a potência ocupante praticava pela m^o dos militares. Carrascal^o (2002) afirma que no tempo colonial português o número de católicos era muito baixo, mas que, durante a ocupaç^o indonésia, se registou uma mudança radical, passando de 10% para mais de 90%. Mattoso (2005), apesar de apresentar números relativamente diferentes, parece concordar, referindo que em 1970 havia 28% de católicos e em 1980 uns 80%, sendo que a maioria das convers^oes terá ocorrido no tempo de D. Martinho, Bispo de Díli. Este elevado número de convers^oes neste período n^o é de estranhar. Numa entrevista em 1983, Dom Martinho da Costa Lopes afirmou que tinha sido a sua miss^o defender "este povo pobre, marginalizado e sofredor". Quando D. José Joaquim Ribeiro, Bispo de Díli, perturbado pelos assassinatos em massa dos timorenses, se afastou do cargo em 1977, a sua posiç^o foi ocupada por D. Martinho, que, tal como o seu antecessor, estaria preparado para aceitar a integraç^o na Indonésia caso esta tivesse revelado um "comportamento decente". Tal n^o veio a suceder, e D. Martinho tornou-se num dos primeiros a denunciar a ocupaç^o e os crimes praticados¹⁴⁴. Foi inclusivamente a Jakarta, onde conversou diretamente com o ent^o presidente indonésio, Suharto, exigindo-lhe uma investigaç^o sobre o que se passava em Timor-Leste. Pagou pelas críticas que teceu sobre as aç^oes indonésias no seu país, sendo demitido em 1983, ano em que deixou Timor-Leste e rumou a Roma, onde reuniu com o Papa Jo^o Paulo II e outras altas figuras da Igreja. Após expor toda a situaç^o aos líderes religiosos, foi para Portugal, onde continuou a criticar publicamente a brutalidade da ocupaç^o Indonésia. O seu sucessor, o Bispo Ximenes Belo, por exemplo, qualifica o aumento de católicos como a resoluç^o generalizada de um povo que procura na Igreja a defesa da sua identidade.

Como afirma Thomaz (1994) "o português espalhou-se pelas costas dos países que marginam o Oceano Índico essencialmente por três vias: por via de dominaç^o política, por via do comércio e por via da missi^onaç^o" (p.638). Mendes (2005) concorda, acrescentando que a administraç^o portuguesa de Timor se caracterizou, até ao final do século XIX, pelo recurso à *intermediação* para o exercício do poder político, utilizando, para esse efeito, a

¹⁴⁴ D. Martinho da Costa Lopes terá, na sua homilia do dia 13 de Outubro de 1982, denunciado "a morte, relativamente recente, ocorrida em Setembro de 1981, de 500 timorenses que [] foram cruelmente trucidados na cerca de Santo António de Lacluta, de mulheres grávidas esventradas, cujos bebés nascituros eram arrancados com violência, do útero materno", lançados contra as rochas e "finalmente, dos que forçados a integrar-se em operaç^oes militares, sem armas, sem comida, sem assistência médica e sem transportes, morreram na berma das estradas, a fome, ao abandono e a relento". Esta homilia, imediatamente investigada pelas forças secretas indonésias, tornaram-no *persona non grata* para os indonésios e culminaram no seu afastamento do cargo de Bispo de Díli.

Igreja Católica (através dos frades missionários e do Bispo de Malaca, uma vez que Díli não possuía Bispo próprio), e dos nobres timorenses, os *liurais*, que prestaram vassalagem à Coroa Portuguesa, através de pactos que representavam um compromisso de suserania. A influência católica não se fazia sentir apenas através dos padres que se deslocavam propositadamente para certas zonas, procurando conversões. De acordo com França (2003), em 1641, após a queda de Malaca, muitas famílias católicas, tanto portuguesas como malaias, procuraram refúgio nas ilhas Celebes (Sulawesi). Entre estes migrantes chegaram também o então Vigário Episcopal e alguns membros do Capítulo da Sé de Malaca, o que contribuiu, ainda que de uma forma descoordenada, para a expansão da fé católica e da língua e cultura portuguesas a outros povos e zonas do arquipélago Indonésio. Diz Thomaz (1994) que quando o primeiro governador português desembarcou em Timor em 1703 já a maioria dos chefes da ilha, dos quais existe uma relação nominal, usavam nomes portugueses, por influência dos missionários (tal como acontecera e viria a acontecer noutras colónias). Assim, os cristãos timorenses adotaram nomes portugueses, sendo o nome de família normalmente o do padrinho. O facto de este ser habitualmente “escolhido de entre pessoas importantes, deu origem a que existam, ainda hoje, em Timor, muitos nomes de família com um sabor aristocrático como Noronha, Ximenes, Saldanha, Doutel, Sarmento” (Thomaz, 1994, p.627).

De acordo com Meneses (2008), os missionários cristãos iniciaram uma evangelização com carácter permanente em Timor-Leste em meados do século XVI, e em finais do século XIX as autoridades portuguesas delegaram no clero a responsabilidade do ensino no Ultramar, ensino este que se deveria orientar pelos valores da cultura portuguesa. Em Timor esta decisão foi aplicada pelo governador Celestino da Silva, que propôs que o ensino primário fosse entregue aos missionários e às religiosas. Em relação a esta ligação entre a Igreja Católica e a educação, Mendes (2005) refere que algumas figuras ilustres se notabilizaram através da criação de escolas no século XIX. Entre estas figuras, o Vigário Geral, padre António Joaquim de Medeiros, que viria a ser o futuro Bispo, foi responsável pela criação do colégio para alunos internos, filhos de régulos e dos chefes locais, em Lahane. O padre Sebastião Aparício da Silva é creditado com a fundação do Colégio da Soibada, para além de um internato para meninas, cuja gestão entregou às irmãs Canossianas.

A partir de 1910, a República Portuguesa tomou a seu cargo grande parte do ensino, e após a sua tomada de posse o primeiro governador de Timor nomeado pela República criou três escolas: duas em Díli (escola de ofícios e escola primária) e uma em Manatuto (escola primária). No entanto, apenas a partir de 1916 se inicia o estabelecimento de um sistema educativo planificado e regulamentado através de uma Portaria na qual se dava relevância ao ensino de tipo agrícola e profissional, adaptado às necessidades e condições locais. Esta Portaria, designada por *Regulamento para as escolas de Instrução Primária de Timor*¹⁴⁵, concedia prioridade às escolas rurais do nível primário, prevendo as autoridades coloniais o estabelecimento de escolas nas localidades mais populosas. Ainda segundo Meneses (2008), o

¹⁴⁵ Portaria n.º 98, de 29 de Junho de 1916, Capítulo I, art.º 1º: § único: “Depois de todas as sedes dos Comandos estarem providas de escolas poderão ser estabelecidas outras onde houver povoação muito populosas e onde a fiscalização possa ser convenientemente exercida”.

objetivo principal da Portaria n.º 98 de instituir um sistema de instrução primária, obrigatório e de acesso generalizado, apesar das suas boas intenções, acabou por não ser bem sucedido, já que, passados dez anos, o número de alunos inscritos nas escolas rurais continuava a ser escasso. Meneses (2008) aponta múltiplos fatores para este insucesso, entre os quais encontramos a situação financeira de Timor, então a colónia mais pobre do império português¹⁴⁶. Em 1924, D. José da Costa Nunes, o então Bispo de Macau, criou uma escola de formação de professores primários, exigindo-lhes, no entanto, e de modo a continuar a promover a difusão do catolicismo juntamente com a língua, que fossem simultaneamente catequistas. Marcos (1995) afirma que o professor catequista enquanto figura social tinha uma importância especial resultante da natureza da sua função de educador, da sua função de auxiliar na cristianização e do facto de ser alfabetizado numa terra onde os letrados eram poucos.

Anos depois foi criado o colégio de Santo António para os filhos dos europeus e foi reaberta a Escola de Artes e Ofícios, tendo o ensino do sexo feminino continuado entregue às irmãs Canossianas.

No período salazarista, praticamente quase todo o ensino ministrado naquela colónia estava orientado para a promoção dos valores então vigentes. Até aos anos 60 o ensino continuou a ser exercido quase na sua totalidade pela Igreja Católica, já que os professores com habilitações suficientes para a lecionação do ensino primário eram sobretudo os professores catequistas, formados no colégio de Soibada e que ensinavam nas escolas das missões. Além disso, em Timor praticamente só a Igreja Católica possuía estabelecimentos de ensino em zonas rurais, pelo que a formação dos professores de posto escolar e de monitores ficou ao cargo desta instituição religiosa. Em finais dos anos cinquenta e durante a década de 60, as missões sugeriram uma *escolarização doméstica*, dando um novo impulso ao ensino. De acordo com Meneses (2008) o delegado das Missões católicas em Timor sugeriu que as instituições civis, em colaboração com as missões, encetassem uma campanha de educação da população. Esta sugestão, dirigida a uma comissão do governo da colónia, teve dois efeitos: a expansão da língua portuguesa através da criação de um *vocabulário tétum-português* e a criação da Escola Agrícola de Fatumaca. O primeiro efeito concretizou-se na entrega de material didático a membros das famílias que conhecessem um pouco de português para, dessa forma, se efetuar uma escolarização doméstica, “que consistia na atribuição de material didático rudimentar às famílias em que houvesse algum membro capaz de ensinar as primeiras letras às crianças e a elaboração de um vocabulário básico Tétum-Português” (Mendes, 2005, p.318). Estas medidas que, como afirmámos, tinham como objetivo a expansão do conhecimento da língua portuguesa, tiveram um sucesso relativamente baixo.

As missões católicas continuaram a ser responsáveis por grande parte do ensino primário mesmo depois da criação das escolas municipais: “Em 1961-1962 frequentaram o ensino primário nas escolas missionárias 5712 alunos, ou seja, cerca de 51% da população escolar” (Barata, 1998, pp. 666-667). O domínio da Igreja Católica no ensino primário oficial, segundo Meneses (2008) prolongou-se até meados dos anos 60 do século XX, e entre todas as

¹⁴⁶ “Em 1940, Dili ainda não tinha energia eléctrica nem água corrente, nem vias pavimentadas, nem telefones públicos, nem cais de carga. Menos de 1000 crianças frequentavam, em toda a colónia, a escola primária” (Meneses, 2008, p.28).

escolas do ensino primário oficial, as escolas das missões eram as que tinham mais alunos e professores. Contudo, durante os anos 60 a frequência de alunos no ensino primário teve um aumento reduzido: “[a] pesar de todos os esforços efectuados, em 1967, ainda se considerava diminuto o número de alunos do ensino primário, estimado em cerca de 25000 para o ano de 1967/68, o que representaria cerca de um quarto da população em idade escolar”. Também a afluência ao ensino preparatório e secundário conheceu um crescimento ainda menos significativo, ainda que a atividade educativa da Igreja Católica se tivesse também desenvolvido nesses níveis de ensino: “Em 1966-67, o liceu tinha 833 alunos matriculados (...). Em 1972-73, cerca de 1200 estudantes estavam matriculados nas escolas preparatórias” (Meneses, 2008, p.39).

Em 1964 foi criado o *Ensino de Adultos*, não existindo, todavia, e até ao fim do período colonial, um plano concertado para a erradicação total do analfabetismo entre a população adulta, o que se manteria ainda por alguns anos¹⁴⁷. Para Meneses (2008), o programa de ensino estabelecido pelos portugueses tinha como objetivo prioritário alfabetizar as gerações em idade escolar, e essa alfabetização foi exercida sobretudo no meio urbano sendo quase exclusivamente acessível aos *assimilados*. O sistema de ensino era inspirado nos modelos educativos da metrópole e revelou-se pouco apropriado face às reais necessidades de Timor-Leste. A construção dos edifícios escolares teve lugar sobretudo nas localidades mais populosas, sendo que a dispersão geográfica da população também dificultou a escolarização.

Portugal foi criticado durante anos por não ter desenvolvido Timor durante o período colonial, especialmente no setor da educação: “[O]s portugueses não desenvolveram Timor nem educaram o seu povo – nos inícios dos anos 70 deste século, só 10% da população estava alfabetizada, [e apenas 0,25%] beneficiou de uma educação secundária e terciária em língua portuguesa, que lhe conferia o estatuto de assimilada/civilizada” (Cox & Carey, 1995, p.14). Os portugueses não fundaram nenhuma universidade ou outra instituição de ensino superior em Timor, e até 1965 apenas foram criadas bolsas de estudo destinadas aos estudantes timorenses para frequência do ensino superior no exterior, em Portugal, Angola ou Moçambique¹⁴⁸. Contudo, de acordo com Meneses (2008), na prática apenas os *assimilados*, que dominavam a língua portuguesa, poderiam aspirar a frequentar o ensino superior nesses países, o que contribuía para que em 1974 fossem poucos os timorenses com formação superior: “Antes de 1970, apenas dois estudantes por ano frequentavam a Universidade mas, em 1974, havia 34 alunos a frequentá-la” (Meneses, 2008, p.38).

Quando se deu a invasão indonésia, no entanto, o panorama mudou radicalmente. Não que os timorenses optassem por mudar de religião, longe disso. Mas a imposição da língua

¹⁴⁷ “De acordo com o Censo de 1980, feito quatro anos após a integração, 78% dos timorenses eram analfabetos” (Meneses, 2008, p.39).

¹⁴⁸ Decreto-Lei n.º 45240, de 11 de Setembro de 1963, art.º 1º: “Em cada província ultramarina é criada, junto dos respectivos serviços de instrução, a comissão provincial de bolsas de estudo e lares de estudantes, presidida pelo director ou chefe dos serviços de instrução e constituída pelos comissários provinciais da Organização Nacional Mocidade Portuguesa, Masculina e Feminina; art.52º: “Nas províncias de Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe e Timor, as comissões a que se refere o art.º 1º têm atribuições para conceder bolsas para frequência de liceus, escolas técnicas e de artes e ofícios, nas condições actualmente vigentes nas respectivas províncias”.

indonésia, sobretudo na celebração litúrgica, foi uma das escolhas que mais exacerbou a resistência ao invasor. A esse respeito, Gameiro (2011) explicita que:

[A] colonização indonésia, de um islão mais tolerante que nos países do fundamentalismo, pressionava os timorenses a escolher uma de quatro religiões. Essa tática aliciante não resultou. Os timorenses como que responderam “já temos a nossa religião católica”. A religiosidade timorense muito animista, de símbolos medianeiros e salvadores de reparação redentora, por entregas sacrificiais eucarísticas substitutivas e refeições sagradas, ligadas a pertencas sagradas de família, casa sagrada, fontes sagradas, animais sagrados, montanhas sagradas, deu em 25 anos, paradoxalmente, um salto significativo. (Gameiro, 2011, p.81)

O que veio a suceder, então, foi que “a religião – no seu sentido etimológico de *re-ligare* – do invasor embateu na resistência da Igreja Católica, um dos legados da colonização portuguesa que, por ironia da História, haveria de ter crescente influência durante a colonização indonésia” (Mendes, 2005, p.171). A religião católica foi, portanto, um dos mais importantes fatores para a Resistência, impedindo a assimilação cultural pela Indonésia.

Carvalho (2000), a propósito deste embate entre a fé cristã e a ocupação indonésia, relata que, em conversa com um timorense em 1999, relativa à estátua do Cristo-Rei de Díli, que este lhe terá dito: “Não vê o senhor Hernâni que o boneco está a apontar para Jakarta? Isso é obra de gente má! Não pode ser de cristão do coração. É por isso que o bispo nem lhe liga!”. Ou seja, apesar da aparente “boa vontade” e “espírito de tolerância” dos indonésios, os timorenses não iam permitir que estes se imiscuissem nos seus assuntos religiosos.

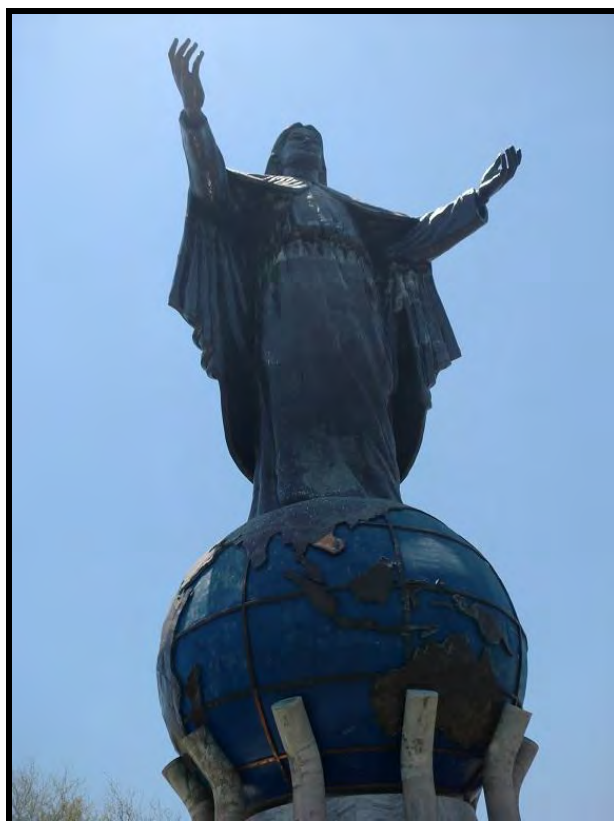


Figura 19 – Estátua do Cristo Rei, em Díli, oferecida pela Indonésia como símbolo de tolerância religiosa da nação ocupante. Tornou-se essencialmente um monumento às diferenças, tanto culturais como religiosas, entre as duas nações. Fonte própria.

É também importante referir a estratégia de introdução do tétum, previamente adotado pela FRETILIN como língua nacional, como a língua da liturgia da Igreja Católica¹⁴⁹. Esta decisão tornou o uso da língua numa espécie de arma, de instrumento de insubordinação, da Resistência civil, revelando uma especificidade cultural e identitária, em paralelo com a referência histórica do contacto e influência da cultura e língua portuguesas. Foi a Igreja Católica, quer pelo papel que teve na educação, quer pela colaboração e apoio ao movimento da Resistência (que, como vimos, também comunicava em língua portuguesa), a maior responsável pela continuidade da influência da cultura portuguesa durante o negro período da ocupação. Com efeito, após a invasão e a retirada das forças portuguesas em 1975, e apesar da destruição causada pela Indonésia, a Igreja Católica e o seu uso do português foram o único resquício de Portugal que permaneceu no território, o que deu novo vigor à unidade moral do catolicismo.

¹⁴⁹ “Em 1980 8 sacerdotes nativos de Timor-Leste reuniram-se e traduziram para tétum o Missal Romano, o Ordinário da Missa e os rituais dos Sacramentos” (Marcos, 1995, p.130).

É interessante, neste contexto, observar quais os elementos do passado foram reconhecidos pelo povo como essenciais e os que não considerou como tal. As tradições da colectividade, no que diz respeito ao catolicismo e ao uso da língua portuguesa, pertencem à primeira categoria; a tradição de serem caçadores de cabeças, poligâmicos, guerreiros inter-tribais e falantes de malaio, pertence à segunda. A tradição é, basicamente, uma síntese. A síntese cultural timorense é detectável, não apenas nas línguas híbridas do território, mas também na sua religião predominante, um catolicismo devoto que não exclui as múltiplas práticas herdadas do velho animismo, que harmoniza com a doutrina cristã; por exemplo, o culto da morte, [é] uma importante instituição timorense, apoiada e não fragilizada pela Igreja. (Hull, 2001b, p.87)

Nesse sentido, as tomadas de posição públicas da Igreja timorense, não obstante a esperada hostilidade indonésia e a necessidade de a gerir por forma a impedir maior sofrimento humano tiveram, segundo Mendes (2005), um lugar especial em todo o processo histórico desde 1975.

De acordo com Cox e Carey (1995), veio assim a suceder que, após a invasão, os padres e as freiras se refugiaram nas montanhas, como grande parte do povo e os elementos da Resistência, tendo partilhado a dureza daqueles tempos e participando de modo ativo no nascente nacionalismo, trabalhando no sentido de adaptar a Igreja às necessidades da população. E foi no ano de 1981, em plena época de domínio indonésio, quando tanto o português como o tétum viam a sua utilização a ser limitada, mesmo proibida, que se deu a adoção do tétum como língua da liturgia. “[U]ma vez que Roma assumiu a administração direta da diocese de Timor a seguir à invasão indonésia - em vez de agregá-la à Conferência Episcopal Indonésia, como queriam os indonésios - passou a ser a única instituição com capacidade para comunicar independentemente com o mundo exterior” (Cox & Carey, 1995, p.27).

Ainda assim, a perspectiva da Igreja nem sempre era clara. Consciente das suas obrigações para com a comunidade católica de quase 5 000 000 de pessoas na Indonésia, o Vaticano sempre se mostrou relutante em falar demasiado abertamente de Timor, por temer pôr em causa as suas relações com Jakarta. Quando D. Martinho da Costa Lopes, administrador apostólico timorense começou a criticar abertamente as ações indonésias, nomeadamente “o massacre em Lacluta, a nordeste de Díli, em Setembro de 1981, em que 400 pessoas, principalmente mulheres e crianças, foram mortas sendo lançadas contra rochas e árvores, o Vaticano cedeu às pressões de Jacarta, substituindo-o e exilando-o para Lisboa” (Cox & Carey, 1995, p.40). O seu substituto, D. Ximenes Belo, que o Vaticano considerava mais dócil e moderado, provou ser capaz de continuar o trabalho do seu antecessor, aumentando a visibilidade internacional da causa timorense. Sobreviveu a duas tentativas de assassinato, mas manteve-se fiel ao seu propósito, tendo eventualmente sido premiado com um Prémio Nobel, que abriu definitivamente os olhos do mundo para esta questão e que deixou a descoberto as opções políticas de Roma. A própria nomeação do Bispo de Timor era motivo de disputas e tensões entre Timor-Leste, Portugal e a Indonésia. De acordo com Carvalho (2000), se a Indonésia conseguisse fazer nomear um Bispo indonésio para Timor, Jakarta

conseguiria uma prova de que o Vaticano, sede da instituição mais representativa em Timor-Leste, reconhecia a integração daquele território como vigésima sétima província da Indonésia. Assim, Jakarta fortaleceria a sua imagem internacional e poderia apresentar mais um trunfo para adiar a contestação das conversações com Portugal. Carvalho afirma que lhes saiu “o tiro pela culatra”, uma vez que Portugal, por direito consagrado na já muito antiga Concordata com o Vaticano, tinha uma palavra a dizer quanto à nomeação dos bispos para o “ultramar” português. Uma vez que Timor não era nem país nem província Indonésia à luz do direito internacional e continuava formalmente a ser designado como território de administração portuguesa, para se nomear um Bispo em Timor era necessário pedir autorização a Lisboa. E isto ia completamente contra os desejos da Indonésia.

Apesar de nem tudo correr de feição para a Indonésia, o timorense comum também sentia o abandono do Vaticano. De acordo com testemunhos por nós recolhidos em conversas informais em Timor-Leste, o Papa João Paulo II, durante a sua visita a 12 de Outubro de 1989, e ao contrário daquilo que era seu costume fazer, não terá beijado o chão ao sair do avião em Timor, aparentemente por já o ter feito em Java¹⁵⁰. Este gesto desagradou a muitos timorenses, que o viram como uma aceitação silenciosa da invasão indonésia pelo Vaticano, apesar da grande devoção que demonstravam e demonstram ainda hoje por este Papa (cuja enorme estátua se vislumbra num monte perto do local onde este se encontrou com a população, a oeste de Díli). Curioso é o facto de esta situação, por aquilo que representou, não ter sido de todo esquecida, uma vez que as nossas conversas com timorenses acerca desta questão tiveram lugar em 2013, ou seja, 24 anos após esta visita de João Paulo II. Ainda assim, e apesar desta falta de reconhecimento público da independência do território, devemos salientar que, segundo Mattoso (2005), a missa presidida pelo Papa e a oração dos fiéis foram proferidas em língua tétum, enquanto que a homilia se fez em inglês, em detrimento da língua oficial daquela “27ª província da Indonésia”. Efetivamente, a língua indonésia não terá sido utilizada, o que acabou por se revelar um sinal público de respeito pela dignidade do povo timorense.

Segundo Carrascalão (2002), a visita do Papa João Paulo II foi precedida do aumento da atividade persecutória sobre os católicos, já que, antes da chegada do Papa, foram detidas 1500 pessoas e depois da visita as autoridades fuzilaram 8 civis e fizeram 500 prisioneiros. Esta violência tinha um motivo perfeitamente claro: era necessário pressionar a população no sentido de mostrar ao Papa (e, consequentemente, à Igreja e ao Mundo) que a situação em Timor estava completamente pacificada e que os rumores de limpeza étnica eram infundados. Os problemas começaram a surgir, segundo Mattoso (2005), quando, em Fevereiro de 1989, ou seja, um mês antes de a visita do Papa ser sequer anunciada, o Bispo D. Ximenes Belo, para surpresa de todos, escreveu uma carta ao secretário-geral da ONU solicitando que em Timor se procedesse a um referendo para que o povo pudesse manifestar livremente a sua vontade acerca da independência ou da integração. Segundo este autor, D. Ximenes Belo

¹⁵⁰ “Em Outubro de 1989, quando visitou o território, porque não beijou o Papa o chão timorense se foi com esse sinal que cumprimentou a autonomia e independência de todos os povos que visitou ao longo deste seu reinado? (Carvalho, 2000, p.61)” e “o Papa João Paulo II não beijou o solo timorense tendo decepcionado o povo que esperava com este sinal o reconhecimento da identidade timorense” (Carrascalão, 2002, p.48).

exprimiam, ainda, a convicção de que João Paulo II não deixaria de condenar os abusos praticados pelo exército e a polícia indonésia, e que iria manifestar, pelo menos implicitamente, a necessidade de se respeitar a identidade cultural timorense, o que, de certa forma, acabou por acontecer.

Uma vez que o governo indonésio se vangloriava da sua tolerância e do facto de terem sido construídas novas igrejas durante a sua governação, em vez de forçar a uma islamização do território, pelo que o catolicismo não se encontrava em risco, é compreensível que o Vaticano fechasse os olhos à situação de invasão e ocupação. Pelo menos até serem flagrantes os atentados aos direitos humanos, na maior parte dos casos reportados precisamente por religiosos locais, e tantas vezes perpetrados contra os mesmos, como, por exemplo, no caso das freiras de Viqueque, assassinadas quando o seu carro foi baleado pelos indonésios. Este veículo encontra-se hoje nos terrenos da igreja de Viqueque, tendo sido transformado num memorial aos religiosos vítimas de atrocidades dos indonésios na região.

Gameiro (2011), referindo-se à relação entre as línguas e a religião em Timor, afirma que uma vez terminado o domínio indonésio, o país, livre e independente, detinha a mais alta percentagem de católicos no Oriente, com valores próximos dos 90%, o que, sem dúvida coloca a identidade dos timorenses ligada à “fé cristã católica” e à sua história. Para este autor, isto explica a conveniência de dispor da ponte da língua portuguesa para as raízes greco-latinas, uma vez que esta, pelo seu carácter greco-latino-cristão e pela sua história de evangelização, é, decerto modo, “uma língua bíblica de revelação” (Gameiro, 2011, p.82).

Num encontro de formação com um grupo de sacerdotes da diocese de Baucau, em Junho de 2008, e noutro para igual número de irmãs, a avaliação trouxe surpresas a Gameiro. Alguns “pediram que em futuras acções houvesse tradução em tétum. Havia nos grupos algumas indonésias que me induziram por vezes a traduzir-me em inglês e explicar algumas expressões e conceitos”. No entender deste autor, estes “episódios ao acaso ajudam a compreender a situação real da instalação do português, do seu conhecimento e do uso em Timor” (Gameiro, 2011, p.78).

Quanto à actual utilização da língua portuguesa nas celebrações litúrgicas do período pós-independência, Gameiro (2011) refere que os sacerdotes e orientadores de celebrações recorrem à solução de facilidade do tétum, podendo mesmo, em alguns casos, recorrer a celebrações bilingues. Para este autor, a utilização do tétum e a sua elevação a língua litúrgica foi uma mais-valia no período da Resistência, mas revela-se agora um quase obstáculo à lusofonia prática. Afirma ainda que a “lei do menor esforço” joga a favor do tétum contra o uso do português nas igrejas, pelo que, para privilegiar a compreensão dos crentes, o português foi quase excluído da liturgia, apesar de todas as igrejas disporem de livros nesta língua. Não se passa o mesmo em todas as igrejas, nem em todas as situações. Gameiro dá um exemplo, comentando que na Igreja de Motael, dia 29 de Junho de 2008, se conseguiu “descontrair sem constrangimentos: os participantes vão ali todos os domingos à missa em português por serem ou quererem ser lusófonos” (Gameiro, 2011, p.79).

Como afirma Carvalho (2000), durante o período da ocupação indonésia, ao longo de vinte e três longos anos de abandono e sofrimento, a Igreja Católica foi, no fim de contas, o único braço onde o povo timorense se apoiou. Foram também os padres que, no pós-

referendo, procuraram administrar a justiça e promover a reconciliação, sobretudo, segundo este autor, porque a INTERFET, para além de não demonstrar quaisquer preocupações com a realidade cultural timorense, “só recebia queixas em inglês”, excluindo assim a maioria da população. Não é, portanto, de estranhar que, a par da língua portuguesa, este seja um dos elementos diferenciadores de Timor-Leste no arquipélago indonésio.

Devido à falta de estruturas de ensino apropriadas, criadas e geridas pelo Estado português durante o período colonial, foi à igreja que coube, segundo Mendes (2005), o papel de maior relevo no panorama educativo timorense. Para Meneses (2008), através da diocese de Díli e das missões, a Igreja Católica contribuiu não só para a instituição de um sistema educativo mas também para a inculturação de muitos aspetos da cultura portuguesa, quer através do ensino quer pela evangelização. As missões religiosas contribuíram decisivamente também para a formação de uma elite que acabou por abraçar a doutrina nacionalista e desejar um Timor independente.

2.3.3 – As línguas de trabalho de Timor-Leste (inglês e indonésio)

O cenário mais desastroso para o futuro da cultura de Timor-Leste seria aquele em que o português fosse afastado e o inglês e o tétum fossem erigidos como línguas oficiais. O tétum dificilmente poderia competir com uma língua tão agressiva e altamente prestigiada como o inglês, ainda por cima uma língua com a qual (ao contrário do português) nunca teve relações históricas. (Hull, 2001b, p.88)

A queda do ditador Suharto terminou o monopólio da língua indonésia, o que, como vimos, revitalizou as línguas autóctones e permitiu a entrada de outras línguas, externas ao contexto. Esta realidade revela bastantes pontos de contacto com a espanhola, por exemplo, já que, na opinião de Souta (1997), Espanha é, também, um bom exemplo da dupla vertente multicultural. Aí, a queda da ditadura franquista implicou o fim do monopólio linguístico castelhano e a consequente revitalização das línguas galega, catalã e basca (euskara), ao mesmo tempo que a institucionalização da democracia possibilitou o reconhecimento da autonomia política dessas mesmas nacionalidades. Além deste reconhecimento de culturas autóctones, o cariz multicultural de Espanha acentuou-se ainda mais com a presença de estrangeiros que aí passaram a residir, provenientes de locais como Marrocos, Reino Unido, Alemanha, Portugal, entre tantos outros. A grande diferença entre Timor-Leste e Espanha é que esta última não institucionalizou nem promoveu qualquer língua estrangeira como “língua de trabalho” dentro das suas fronteiras.

Segundo Meneses (2008), a Assembleia Constituinte da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), eleita a 31 de Agosto de 2001, aprovou a *Constituição* deste novo país a 22 de Março de 2002, na qual se encontram artigos respeitantes às línguas oficiais de Timor-Leste, o tétum e o português, e às línguas de trabalho, o indonésio e o inglês. Efetivamente, no artigo 159.º (*Línguas de Trabalho*) da *Constituição da RDTL*, o Estado decreta que “a língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das

línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário (RDTL, 2002, p.45). A questão que poderemos colocar é: após a retirada definitiva das forças da ONU em 2013, até quando será necessária a utilização destas línguas? Ou existirão fatores que promovem a sua utilização, em detrimento do tétum ou do português?

Como refere Gonçalves (2016), durante a ocupação indonésia as línguas utilizadas nos cartazes dos protestos políticos (inglês, português ou indonésio) destinavam-se a audiências diferentes, consoante se destinavam a chamar a atenção da comunidade internacional para as violações de direitos humanos cometidas contra o povo timorense ou a afirmar a vontade de independência junto das autoridades e população indonésia. As línguas portuguesa e inglesa eram, por isso, privilegiadas nas manifestações em Timor-Leste, o que demonstra a intenção dos manifestantes em comunicar com o exterior e denunciar a gravidade da situação no país.

De acordo com Albuquerque (2010) logo após a independência, a *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* optou pela língua portuguesa e pela língua tétum, na sua variedade tétum-praça, como línguas oficiais, e a língua inglesa e o *bahasa indonesia* como línguas de trabalho. Por esse motivo, e também por interesses económicos, o governo de Timor-Leste assinou diversos acordos internacionais para o ensino de língua portuguesa, procurando a capacitação dos seus professores. Outros acordos internacionais foram também assinados com países anglófonos e com organizações multinacionais, que por vezes possuem interesses contrários ao ensino e à manutenção da língua portuguesa em Timor-Leste. Assim, ainda de acordo com Albuquerque (2010), a posição política inicial em relação ao ensino já se encontra em contradição, o que abre espaço tanto para a lusofonia como para a dominação anglófona. Não é possível, em nenhum lugar do mundo, ignorar o poder da língua inglesa. Mas em Timor esta reveste-se de qualidades diferentes das habituais nos países ocidentais. Aqui não é apenas a língua internacional e das tecnologias, mas também a do poderoso vizinho a sul. Carvalho (2000), um jornalista português que assistiu na primeira pessoa ao desenrolar dos acontecimentos em Timor durante o processo do Referendo, afirma, a propósito das forças militares australianas então presentes no território, que:

Os australianos não aceitam falas em português ou tétum. Queixas ou comunicações só em inglês. Quem não souber inglês que se cale! [...] A propriedade, o direito a ela ou à sua recuperação não estava a ser explicada ao povo. Alguns australianos estavam já a recuperar propriedades que alegadamente tinham, há anos. Aos portugueses que ali perderam propriedades nada está a ser dito, nem pelo governo português. João Carrascalão¹⁵¹ afirmou à RTP que se assistia em Díli [em Novembro de 1999] a um neocolonialismo australiano, Matan Ruak, também à RTP, afirmou querer prioritariamente médicos portugueses. (Carvalho, 2000, pp.38-39)

Existe, então, um receio de que a língua inglesa comporte um neocolonialismo, desta vez por parte da Austrália, país que, historicamente, provou preferir o petróleo ao povo

¹⁵¹ João Carrascalão foi presidente da União Democrática Timorense (UDT) e dirigiu o golpe de 11 de agosto de 1975 de que resultou a guerra civil timorense. Exilou-se durante a ocupação indonésia e integrou os órgãos dirigentes do CNRT. Foi ainda embaixador de Timor-Leste em Seul.

timorense¹⁵². Como afirma Said (1994), o petróleo, por mais desenvolvimento e prosperidade que tenha trazido, criou mais divisões e problemas sociais do que aqueles que curou, já que se associou à violência, à guerra, à corrupção, à repressão ideológica e até a um certo grau de dependência cultural. A este propósito, mesmo Hull, cidadão australiano, afirma que:

Sou meio-inglês e muito orgulhoso da minha herança britânica. Amante da língua inglesa como sou, fico furioso quando vejo o abuso que dela fazem enquanto ferramenta de poder e de substituição das línguas étnicas, em vez de ser delicadamente proposta como um meio de enriquecimento cultural. Mais ainda, como cidadão australiano considero que promover as boas relações com Timor-Leste, os nossos vizinhos mais próximos, é um ponto de honra nacional. Respeitar os nossos vizinhos significa aceitá-los como são e ajudá-los à maneira deles, não à nossa. (Hull, 2001b, p.87)

Claro que, para os mais jovens, sobretudo para aqueles nascidos após o conturbado período da independência, as vantagens ultrapassam as desvantagens. As línguas inglesa e indonésia foram, portanto, “incluídas pelo facto de a dominação indonésia (1975-1999) ter formado uma geração de cidadãos leste-timorenses na língua indonésia. Ainda, estes jovens, além da influência indonésia, tiveram o interesse despertado pela aprendizagem da língua inglesa, principalmente pelas vantagens económicas oferecidas pela Austrália” (Albuquerque, 2012, p.2). Contudo, para alguns autores como Said (1978) a utilização de, ou, nalguns casos, a mera presença de línguas estrangeiras num território é em si uma forma subtil de agressão às populações autóctones.

A existência de um elemento externo é uma realidade que pertence à tradição timorense seja em conflito ou em cooperação, uma realidade com que a população tem historicamente lidado, não obstante o sentimento de maior ou menor desconfiança que sente pelo estrangeiro, pelo *malai*. E como vimos, cada colonização trazia consigo, para além de diferentes paradigmas culturais, a(s) sua(s) própria(s) língua(s). E estes paradigmas e línguas nem sempre eram, como vimos anteriormente, de todo opcionais. A este respeito, Carrascalão (2002) afirma que nas montanhas é ainda possível reconhecer-se o Timor de há vinte e cinco anos atrás à primeira observação, enquanto que na cidade, especialmente em Díli, não é nada difícil estabelecer-se o paralelo entre a forma de estar na vida dos timorenses com a dos imigrantes que ao longo dos anos a Indonésia foi trazendo com o intuito de descaraterizar a cultura e a civilização timorense, através da colonização económica, política e linguística. Mais do que a própria língua, este autor acrescenta que o recurso à corrupção terá sido, provavelmente, o traço mais negativo de tudo quanto de mau ficou da presença indonésia.

De acordo com os dados do *Relatório de Desenvolvimento Humano* do PNUD, em 2002, e portanto imediatamente após a independência, 82% da população falava tétum, 42% eram fluentes na língua indonésia e só 5% conseguia comunicar em português (para além de apenas 2% conseguir comunicar em língua inglesa). Esta divisão não é inesperada já que o país

¹⁵² Como refere Carvalho (2000, p.18) “Ao longo de vinte e três anos, a Austrália fechou os olhos ao genocídio que os indonésios cometeram em Timor [j] colaborando política e militarmente com a Indonésia”.

acabava de sair de um período de aprendizagem forçada de uma língua, que não deixava, efetivamente, espaço a mais nenhuma, sendo de aprendizagem e utilização obrigatória. Com efeito, durante os 24 anos de ocupação, e segundo nos diz Mendes (2005), a educação e a aprendizagem do indonésio, que fora imposto conjuntamente com a proibição do português, viriam a ter um papel essencial na formação de uma elite jovem que desempenhou um papel essencial na Resistência. A língua indonésia, utilizada sobretudo no sistema escolar, e que deveria ter inculcado nos jovens uma “identidade indonésia”, não foi capaz de o fazer. A melhoria das condições de vida e o acesso à educação viriam a produzir os efeitos contrários aos desejados pelos indonésios, pelo que “nem o desenvolvimento nem a flexibilidade na administração do território contribuíram afinal para que a ‘jindonesiação’ fosse bem sucedida” (Mendes, 2005, p.163).

Esta questão linguística teve também, como acabámos de ver, uma enorme influência nas posições assumidas pela Igreja Católica e pelo CNRT (Conselho Nacional da Resistência Timorense), não só pelo uso do tétum como língua de liturgia durante o período da Resistência, sendo esta, efetivamente, a língua não só do culto como também da identidade, como pela noção de que a individualidade timorense, no seu contexto geopolítico, passava pelo recurso quer a uma língua nacional quer à língua do antigo colonizador como fator de diferenciação e até de afirmação nas relações internacionais, integrando a CPLP¹⁵³. Esta decisão suscitou, porém, e ainda de acordo com Mendes (2005), alguns problemas, como a falta de normalização do tétum e o facto de esta não ser a língua materna de um grande grupo de timorenses, cujas línguas se continuam a utilizar nas suas regiões de origem.

Ora, sendo o português uma língua com pouca expressão no território e o seu ensino dificultado pelos fatores mais díspares, o indonésio surge como uma opção perfeitamente viável para boa parte da população. Efetivamente, “a língua portuguesa é dominada por uma percentagem reduzida da população. Enfrenta a forte concorrência do tétum e das línguas maternas, para além da presença informal da língua indonésia e do inglês (este também em contextos formais)”, (Viegas *et al.*, 2015, p.59).

Tanto no período pós-independência como nos nossos dias, o *bahasa indonesia* é uma língua falada por uma significativa percentagem de timorenses. A contribuir para este facto está não só o facto desta língua ter sido utilizada durante tantos anos no ensino escolar, formando, como vimos, as gerações mais novas e demograficamente com maior peso, como o modo como a Indonésia, sobretudo na sua vertente linguística, se manteve próxima de Timor.

Poucos são, nos nossos dias, os timorenses que, tendo eletricidade e televisão, não vejam telenovelas e noticiários em canais generalistas indonésios. Por uma questão de proximidade, é certo, a Indonésia tem o poder de “bombardear” a população timorense com inúmeros canais de televisão que, quer queiramos quer não, contribuem, em muito, para a difusão de uma língua. O mesmo poderíamos dizer do inglês, na sua vertente australiana.

Em comparação a esta profusão de meios indonésios e australianos, apenas existem dois canais lusófonos, um deles essencialmente em tétum, ainda que com alguns programas em português (a TL) e um totalmente em português (a RTP Internacional). Estes canais, tanto

¹⁵³ Timor-Leste teve estatuto de membro observador da CPLP até Maio de 2002, momento a partir do qual passou a ser membro de pleno direito.

pelo seu número como pela sua programação de cariz mais cultural, e portanto, menos popular e menos interessante para boa parte da população, sobretudo dos jovens, não podem, na nossa opinião, competir com a oferta dos países vizinhos. No que respeita a televisão em língua portuguesa (LP), o IPL e o IPAD (2010) afirmam que esta é, efetivamente, reconhecida mas pouco consumida, ainda que alguns timorenses afirmem ver programas em português como forma de melhorar o seu domínio do mesmo. Contudo, revelou-se consensual para o IPL e o IPAD que a televisão em língua indonésia é ainda bastante popular, o que leva muitas crianças a dominar melhor esta língua do que a portuguesa. Estas duas entidades sugerem que se faça um trabalho de fundo, criando e promovendo mais e melhores programas em português, preferencialmente orientados para um público infanto-juvenil. A criação de um contexto de utilização formal e informal da língua portuguesa, na qual a televisão pode desempenhar um importante papel, é, então, fundamental.

Já que referimos os jovens, outro fator que promove tanto o indonésio como o inglês, embora predominantemente o primeiro, é a música, de que os timorenses tanto gostam. Na nossa opinião, os linguistas e investigadores não devem descurar o poder da música, sobretudo a de cariz mais popular, na transmissão e difusão de uma língua. Albuquerque (2010) conclui constatando que a língua portuguesa vem perdendo vertiginosamente espaço nesta “guerra de línguas”, sobretudo para a língua inglesa, língua mundial, “sedutora e grande ameaça às línguas autóctones”, e para o *bahasa indonesia*, a língua do dominador recente.

Podemos, neste ponto, referir um exemplo bastante elucidativo, comparando a realidade das Filipinas, outro país asiático e também multicultural, plurilinguístico e multiétnico, com Timor. Nas Filipinas o inglês banuiu quase totalmente, e em apenas três gerações, o castelhano, que aí havia sido implantado três séculos antes e veiculado por um ensino colonial espanhol que comportou desde o século XVI o nível universitário:

Enquanto nas Filipinas o Tagalog, em competição com o Inglês, nunca se conseguiu impor como língua nacional, em Timor, o Tétum e o Português (falado pelo primeiro colonizador) desempenharam um papel aglutinador durante o período de ocupação da Indonésia, tendo sido aproveitados, como factores de união, pela Resistência e, mais tarde, consagrados como línguas oficiais de Timor-Leste na Constituição do novo país (decisão que não esteve isenta das críticas dos defensores do uso do Inglês e do Indonésio, por ora usados como *línguas de trabalho*). (Mendes, 2005, p.483)

É, portanto, muito difícil prever quando é que as línguas inglesa e indonésia abandonarão o estatuto de línguas de trabalho em Timor-Leste, passando a ser consideradas meras línguas estrangeiras. Na verdade, o inverso é mais expectável, sobretudo no que se refere à língua inglesa, cujo domínio mundial é incontestável, e que, com o apoio da Austrália, tem avançado exponencialmente no território timorense, sobretudo quando até na Europa, de acordo com Habermas (2004), o multilinguismo oficial da política da UE é a expressão de um reconhecimento recíproco da integridade e do idêntico valor das diferentes culturas nacionais, mas onde, a coberto do “manto” desta garantia acaba por ser mais simples utilizar o inglês como língua de trabalho sempre que as diferentes partes não tenham outra língua comum.

Muitos professores timorenses, sobretudo das regiões do Sul (no Suai, por exemplo) frequentam sessões gratuitas de formação em língua inglesa lecionadas por cidadãos australianos. O australiano Hull (2011), no entanto, afirma peremptoriamente, indo contra o que vem sendo política da Austrália, que alguns jovens adultos, em Díli e em Baucau, “foram convencidos de que o Inglês é a panaceia e o Português um carga inútil”, o que este autor considera efeito da “propaganda anglófila”, “irresponsável” e etnocêntrica. Para Hull, o português deveria ser visto como um elemento essencial da identidade nacional timorense pois o facto de ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida prova que é parte da cultura nacional local. E terá, nesse sentido, razão, bastando verificar o que se passou com a língua holandesa, que foi imediatamente abandonada assim que a Indonésia conquistou a sua independência.

Já Wiarda (2002), referindo-se a esta questão da ordem de importância e/ou uso das línguas, que do seu ponto de vista têm um reduzido papel de consolidação da identidade nacional, vê a utilização do português com as maiores reservas, concluindo que o inglês será a terceira língua mais falada, antecedida pelo indonésio, e este por um tétum pouco normalizado. Hoje em dia, nas zonas urbanas de Timor-Leste o português, o inglês, o indonésio e o tétum-praça são encarados pela população como línguas *urbanizadas*, contrastando com as restantes línguas locais, muitas vezes vistas pelos seus próprios falantes como línguas inferiores, aptas apenas para a comunicação grupal ou familiar. Esta, segundo Albuquerque (2018), é uma atitude comum do falante timorense que geralmente avalia os elementos da cultura ocidental como coisas boas e os elementos culturais, rurais, locais e autóctones como coisas más, antiquadas, o que, só por si, pode ser um elemento gerador de tensões no futuro.

Claro que o ensino de qualquer língua depende, também, de quem a ensina, da sua preparação e domínio. Mas a sua utilização deve ser sempre livre de estigmas, como refere a UNICEF (2006), quando observa que “types of punishment that both groups of children in Dili said that the staff directed them to do involved [j] asking them to write 50 words in Portuguese” (p.62), ou seja, o português utilizado como um castigo. Parece-nos óbvio que, se para além de todos os restantes fatores, associarmos uma língua a uma punição, esta não terá, se nos for dada escolha, a menor probabilidade de se impor como a nossa opção de língua veicular.

2.4 – Perfil demográfico e educativo de Timor-Leste

While language is an important tool for identity building within society, as is the case in Timor-Leste, the objective of language proficiency may be eclipsing broader capacity objectives. [j] Focusing efforts on upgrading the language skills of individuals without tackling the weakness of the organisations and systems in which they work also can undermine local capacity or, at best, results in minimal impact. In this sense, language should be seen as an instrument for fostering development. (IPAD, 2011, p.509)

A *Lei de Bases da Educação de Timor-Leste* estabelece, como seus objetivos, que se garanta a formação das crianças e jovens, em termos culturais, éticos, cívicos e vocacionais, preparando-os para refletir criticamente como cidadãos responsáveis e para usarem o seu tempo livre de forma produtiva, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da independência nacionais no âmbito das tradições históricas e culturais de Timor-Leste, desenvolvendo ao mesmo tempo o conhecimento de outros povos e culturas, reduzindo as desigualdades locais e regionais, procurando assegurar a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia em todo o território nacional e desenvolvendo o conhecimento e o apreço pelos valores centrais da identidade nacional, as línguas, a história e a cultura timorenses, numa perspetiva de humanismo universalista, solidariedade e cooperação entre os povos. De acordo com estes objetivos, houve, desde a independência do país, uma tentativa de alargamento da instrução escolar a todas as crianças e jovens, mesmo os residentes nos locais mais remotos e isolados.

Segundo a *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* (2002, artigos 13º e 159º), a língua indonésia deixou de ser língua de escolarização, sendo substituída pelo tétum e pelo português. No entanto, esta não foi uma transição pacífica, subsistindo ainda alguns casos de professores que lecionam em indonésio (considerada língua de trabalho), ou cujo domínio do português é manifestamente insuficiente. Sabemos que o desenho de uma política educativa inovadora, orientada ao plurilinguismo e à interculturalidade, é habitualmente muito complicado de executar, e quando inserido num contexto pós-colonial de extrema riqueza linguística como é o de Timor-Leste torna-se ainda mais desafiante. Este contexto pode, no entanto, ensinar-nos muito sobre as políticas educativas europeias e sobre as vantagens e as dificuldades em sermos coerentes com os princípios do plurilinguismo e interculturalidade (pilares fundamentais do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*).

Assim, a nossa opção pela linha de investigação *processos de inclusão e exclusão socio-educativa* relaciona-se com a relação dos timorenses com a língua portuguesa, especificamente daqueles que estudam em Portugal, já que o fraco domínio desta língua pode colocar estes alunos em risco de exclusão sócio-educativa, mas também com a relação dos timorenses com as suas próprias línguas maternas, incluindo aquelas que se encontram ameaçadas de extinção pelo reduzido número de falantes. Para Teixeira (2016), não é possível ensinar uma língua sem referências culturais específicas uma vez que aprender uma língua implica também aprender uma cultura. E é por isso que importa analisar as competências linguísticas em português e as atitudes face às línguas dos alunos timorenses em Portugal, com a finalidade última de as compreender, refletindo acerca do papel futuro que estes exercerão no sistema educativo de Timor-Leste quando nele forem integrados como agentes educativos. A análise das suas motivações para estudar em Portugal, das suas atitudes e percepções face ao português, ao tétum e às muitas outras línguas faladas em Timor são o melhor modo para observar em que medida estes alunos poderão, no futuro, atuar como promotores de um plurilinguismo que respeite as línguas autóctones de Timor-Leste, favorecendo uma autêntica educação intercultural cujo objetivo seja a transformação social e a equidade.

Santos Rego (2010) argumenta que a Educação Intercultural é um enfoque teórico e prático da educação que valoriza a diversidade cultural procurando a igualdade de oportunidades de todos os alunos, o qual surgiu a partir da educação multicultural, distinguindo-se desta por colocar a ênfase na igualdade e nos valores que nos unem em vez de nas diferenças que nos separam. Em termos gerais, poderíamos afirmar que enquanto que o Multiculturalismo possui características mais descritivas, o Interculturalismo é bastante mais normativo. A interculturalidade não é, contudo, uma meta fácil de atingir. Segundo Pinto (2010) “o ensino do Português em Timor-Leste torna-se extremamente difícil devido à inexistência de investigação científica, às insuficiências do corpo docente, às limitações dos discentes e à falta de suportes e materiais didáticos” (p.57). Mesmo nas universidades do país, e, portanto, ao nível da educação superior, verificamos que “a primeira característica no interior da Universidade (UNTL) é a quase inexistência do uso da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita. A língua Tétum predomina, mas alguns alunos falam um pouco de inglês e da língua Indonésia” (Dourado, 2014, p.2). Assistimos também a avanços e recuos no que respeita a utilização das várias línguas maternas do país como línguas de instrução, sobretudo nos níveis iniciais (1º a 4º anos de escolaridade), para alguns a solução óbvia para combater o insucesso e o abandono escolar, como podemos observar na seguinte figura:

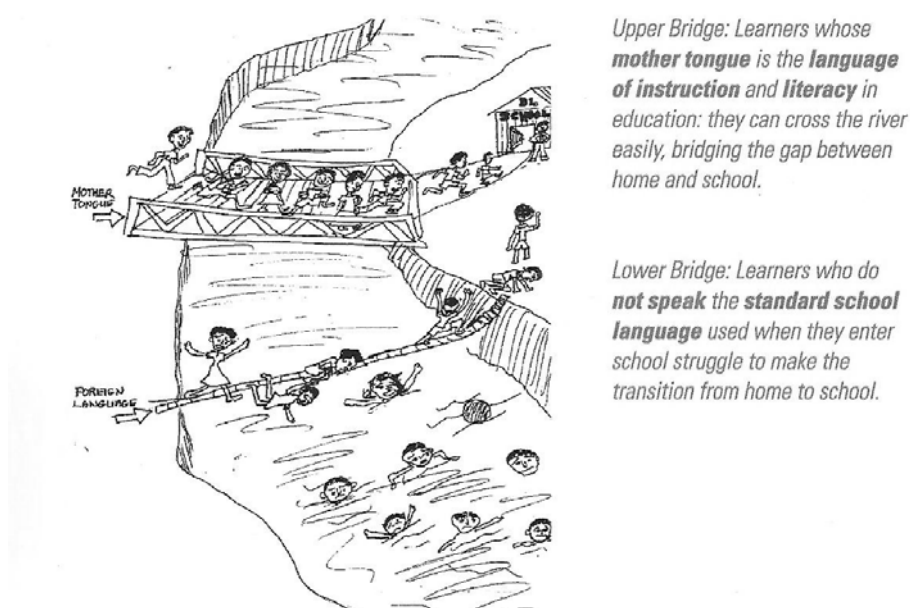


Figura 20 – A língua materna como ponte entre o lar e a escola. Fonte: Malone (2005).

De acordo com Fogaça (2017), grande parte dos adultos timorenses fala alguma(s) das línguas nacionais, bem como pelo menos uma das oficiais¹⁵⁴. Cada grupo étnico tem, como vimos, a sua própria língua, que coexiste num mesmo país com várias outras, ainda que, naturalmente, nem todas as pessoas desses grupos façam uso das suas línguas com regularidade. Isto implica que, com o nascimento dos seus filhos, os pais sejam habitualmente

¹⁵⁴ “[O]s timorenses, em sua maioria, adquirem no mínimo duas línguas: sua língua materna e a língua oficial, que geralmente é o Tetum. Há ainda alguns monolíngues, que são geralmente as crianças pequenas (menores de 5 anos) e algumas pessoas mais velhas” (Fogaça, 2017, p.38).

confrontados com uma decisão muito importante: que línguas ensinar aos seus descendentes? Devem tentar promover a sua língua materna, ensinando-a e utilizando-a quase exclusivamente, ou apostar o mais cedo possível nas línguas oficiais, o tétum e o português? De acordo com alguns dados estatísticos disponibilizados pelo governo da RDTL e ONG como a UNICEF, mais de 50% da população acaba por optar pela segunda escolha, interrompendo, na prática, a transmissão da sua língua materna, tornando-a secundária e imperfeita. Ainda que a criança tenha algum contacto com a sua língua materna, ouvindo-a ou utilizando-a ocasionalmente, este mesmo contacto acaba por ser muito limitado, revelando-se insuficiente para a aquisição de uma real proficiência linguística.

Segundo a UNICEF, e tal como em outros países multilingues, o governo timorense tentou, durante os primeiros anos de independência, construir uma nação centrada principalmente em apenas duas línguas, o tétum e o português, dando prioridade ao uso e aplicação destas duas línguas no sistema educacional. Contudo, para além dos resultados não corresponderem às expectativas geradas, sobretudo ao nível educacional, as próprias línguas locais entraram em estado de obsolescência, por não poderem concorrer com a expansão das línguas oficiais. Esta situação poderia dar origem a uma nação na qual as línguas autóctones seriam esquecidas ao mesmo tempo que as línguas oficiais ainda não se encontravam bem disseminadas. De modo a evitar esta grave situação de indefinição, o Ministério da Educação de Timor-Leste decidiu, até 2020, fazer uso de todas as línguas locais no processo de alfabetização, com o objetivo de agilizar a transição para a aprendizagem das línguas oficiais. Surgiu, assim, em 2013, o projeto “Educação Multilingue baseada na Língua Materna”.

Para Hagège (2000), o ensino de línguas maternas nas escolas pode ter um efeito decisivo para a sua salvaguarda, mesmo quando ela está a ponto de desaparecer, como sucedeu com línguas como o *maori* ou o *havaiano*. Para outros a utilização das línguas maternas como línguas de instrução poderá ser fonte de graves problemas futuros, já que não é fácil manter a coesão num país onde cada professor fala uma língua diferente e onde as crianças de muitas escolas só terão um primeiro contacto com as línguas oficiais de Timor, sobretudo o português, a partir do 5º ano de escolaridade ou mais tarde. Em 2002, de acordo com a *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* (artigos 13º e 159º), a língua indonésia deixou de ser língua de escolarização, sendo substituída pelo tétum e pelo português. No entanto, esta não foi uma transição pacífica, subsistindo ainda alguns casos de professores timorenses cujo domínio do português é manifestamente insuficiente e também casos pontuais de professores que lecionam em indonésio. Segundo Viegas *et al.* (2015) são três os fatores que constituem prioridade para promover a melhoria da qualidade da educação: a transição da língua de instrução para o português, o desenvolvimento do currículo e de materiais de ensino e o fortalecimento do papel dos pais e da comunidade nas escolas.

Poderia parecer legítimo esperar que o multilinguismo se processasse de modo semelhante em países como a Espanha ou a Suíça, em que os cidadãos são muitas vezes bilingues (no caso das comunidades autónomas espanholas) ou multilingues (caso de alguns cantões suíços) e Timor-Leste. No entanto, se o ensino em galego, catalão ou basco é em Espanha uma opção viável, tal como o alemão, francês, italiano ou romanche o são na Suíça, a verdade é que em Timor a situação é muito diferente. Um mesmo município de Timor pode

ter grupos de três ou mais línguas maternas diferentes, e as crianças e jovens pertencentes a esses grupos sociolinguísticos podem frequentar a mesma escola. Nesse caso, o ensino básico em língua materna é uma faca de dois gumes: se por um lado, como defendem alguns autores (e também alguns ministros e vice-ministros timorenses) é vantajoso que as crianças iniciem a sua vida escolar na sua própria língua materna, como se decide qual a melhor língua a utilizar? Dado que muitas destas línguas nem sequer possuem forma escrita, como se garante o ensino da escrita, fundamental para o posterior acesso à cultura nas línguas oficiais do país? E, por outro lado, como se garante que determinado professor consiga ensinar os seus alunos, quando nem sequer se pode garantir que os compreenda a todos? Como se formam estes professores? Criando universidades ou abrindo cursos específicos para cada língua materna, que na prática impediriam cada professor de ensinar em qualquer outro local que não na sua própria comunidade de origem?

Segundo Pinto (2010), “no contexto sociopolítico, o ensino da Língua Portuguesa aos jovens timorenses ainda é visto como (ensino de) uma língua segunda”. No entanto, os indícios de aprendizagem mostram que “apesar de o número de contacto dos aprendentes com a língua aumentar, mantém-se a sua posição como língua estrangeira”. De acordo com o autor, isso não justifica que “a posição da Língua Portuguesa como língua oficial esteja em causa” mas que o mais importante é que haja um maior número de timorenses falantes do português, dando assim a “possibilidade de a Língua Portuguesa poder chegar rapidamente a todos os timorenses no interior do país e em condições de ser útil para o cidadão de uma nação de língua oficial portuguesa e da comunidade de países da mesma língua” (Pinto, 2010, p.59). Os argumentos a favor e contra a escolha do português como língua de escolarização continuam a ser debatidos tanto por elementos das mais altas personalidades da política e da educação como por cidadãos comuns, o que pressupõe que este assunto não encontrará resolução simples nem num curto espaço de tempo.

Um bom exemplo é o do 1º Encontro Sobre as Línguas de Timor-Leste, promovido em 2010 pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros. De modo a procurar sanar as dificuldades sentidas na utilização das línguas maternas, os participantes desta Conferência apelaram ao governo de Timor-Leste, solicitando que aumentasse adequadamente o seu apoio financeiro ao INL (Instituto Nacional da Língua) enquanto instituição responsável pela proteção e desenvolvimento das línguas de Timor-Leste. Solicitaram o desenvolvimento de *ortografias padronizadas* que pudessem ser aplicadas às restantes línguas maternas e pediram ao governo que considerasse seriamente o papel das línguas maternas no sistema educativo timorense, principalmente na fase inicial do ensino básico. Os argumentos utilizados para este pedido foram os *resultados obtidos pela experiência* e as *boas práticas internacionais* que mostravam que a língua materna, no entender da RDTL, é a melhor para ajudar as crianças a desenvolverem as suas competências básicas de literacia.

Mendes (2005), parafraseando o PNUD de 2002, relembra que “mais de metade da população é analfabeta, o que exige um forte empenhamento na área educativa. A população activa cresce 2,5% por ano, o que significa que o número de jovens que procura a vida activa é elevado” (p.395). Não nos devemos esquecer que Timor-Leste é uma nação em desenvolvimento, e que, devido a inúmeros fatores, políticos, económicos e sociais, tem um

número de crianças e jovens cada vez maior, para quem, ainda antes da educação, a prioridade é a subsistência. E as oportunidades de emprego não abundam em Timor-Leste, como demonstra a zona amarela do gráfico seguinte:

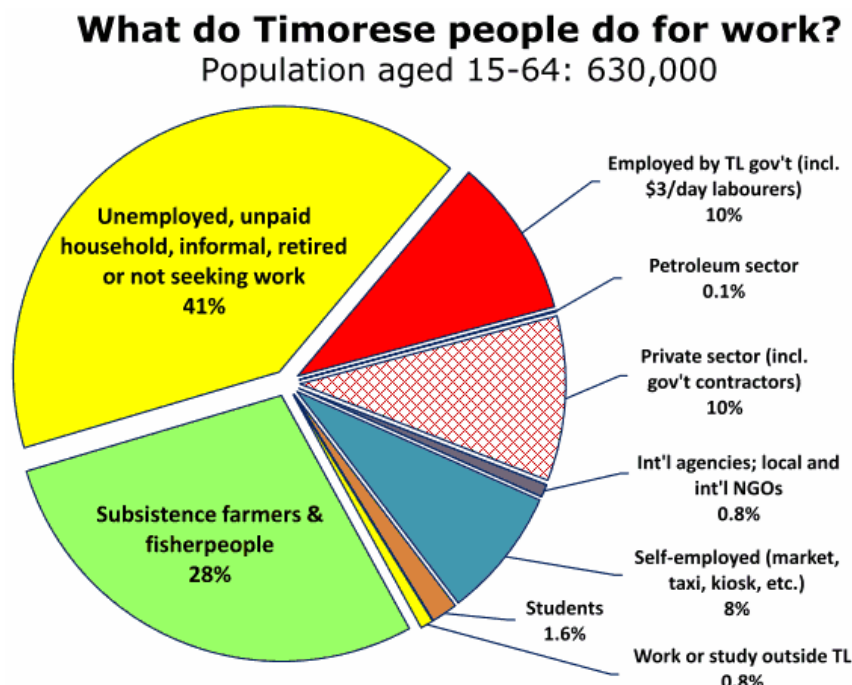


Gráfico 2 – Onde trabalham os timorenses? Elaborado com base no orçamento de Estado de 2014, Censo de 2010, questionário das atividades económicas de 2012 e aos trabalhadores em 2013. Fonte: La'o Hamutuk (<http://www.laohamutuk.org>, 2014).

Efetivamente, no panorama mundial atual, Timor é um dos países com maior taxa de natalidade, o que, combinado com a descida da mortalidade infantil e com o aumento da esperança média de vida, torna mais complicado o acesso ao emprego, conduzindo, por exemplo, ao êxodo rural. Barnosky e Hadly (2016) afirmam a esse propósito que “in poor parts of the world, where population is growing fastest, the growth outstrips local resources (...) and not surprisingly, the people suffering living there want to escape to new territory that offers a better way of life” (Barnosky & Hadly, 2016, p.36). Os autores acrescentam ainda que:

The population is growing so fast in poor countries for what is actually a positive reason – death rates have been coming down. Population growth is a function of both the number of births and the number of deaths. If the numbers balance, the population remains constant; if there are more births than deaths, the population grows; and with more deaths than births, it declines. From the purely biological perspective, in order to keep your species going, you need to have at least two children per family to replace the parents when they die; most species hedge their bets by having a few more than two offspring per set of parents, and humans up to now have been no different. (Barnosky & Hadly, 2016, p.36)

Em países mais pobres, como a Índia, a Nigéria, o Paquistão ou Timor-Leste, as condições de vida eram, até há poucos anos, tão más que a única forma de garantir a subsistência de uma família era ter um maior número de filhos:

The only way for a family to be sure to have at least a few children reach adulthood was to have a lot of them. The very good news for many of those places is that they are now gaining access to basic levels of health care and more reliable food supplies, with the wonderful result of reduced childhood mortality; more children have been growing up to have families of their own. For instance, in India, mortality of children under five years old has fallen from about 120 deaths per thousand births in 1990, to about seventy deaths per thousand births in 2010. (Barnosky & Hadly, 2016, p.37)

Por outro lado, o aumento do número de crianças por família traz consigo as suas próprias dificuldades, como nos diz a UNICEF: “14 community leaders reported that parents sometimes do not allow their children to go to school”. Alguns pais “expressed their difficulties in paying for school fees, uniforms and books. Others keep their children at home to help with chores, either within the house or in their gardens” (UNICEF, 2006, p.50). A média de habitantes por lar era, em 2006, de 6,67 e a média do rendimento por cada um desses lares era de “US\$50 or less per month” (UNICEF, 2006, p.65). Tornam-se assim mais claras as dificuldades que os pais timorenses sentem por manter os seus filhos a estudar, já que “old lessons die hard. Even though survival rates in such places are now higher than they used to be, the ingrained cultural tradition is still to have lots of kids”, uma vez que as pessoas temem perdê-los. A questão é que com a melhoria das condições de saúde, “more children are surviving to have their own babies, population growth rates skyrocket” (Barnosky & Hadly, 2016, pp.36- 37).

É verdade, e sabemos isso por experiência própria, que, para os timorenses, é raro haver casais que só tenham um ou dois filhos, mas um casal que não tenha nenhum (sobretudo por opção) é visto pela sociedade como algo extremamente estranho e alvo de críticas. As tradições culturais e, sobretudo, a influência religiosa católica, o *crescei e multiplicai-vos* da Bíblia, têm grande influência sobre o povo timorense. A verdade é que “in fact, it seems to be a general rule that the poorer the people, the faster their population grows. This correlation holds both within countries, and from nation to nation”. Por exemplo na Índia, país também asiático e em franco crescimento populacional “birth rates among higher economic classes are pretty much at replacement value; the growth that is still occurring is in the poor rural population. And at the global scale, it is the poorest countries that are the population-growth hotspots” (Barnosky & Hadly, 2016, p.42). É esta também a realidade em Timor: os mais pobres têm muitos filhos, enquanto que os mais ricos têm poucos, embora, como afirmámos, seja muito raro o caso de timorenses, por mais ricos que sejam, que optem por não ter nenhum. Mas “rapid population growth bulges the teenage and young adult categories, which means there just get to be too many curious, energetic young people with no productive way to channel their energy” (Barnosky & Hadly, 2016, p.42), o que, inevitavelmente, é a fonte de

muitos problemas de violência, sobretudo na capital, Díli, onde os chamados “grupos de artes marciais” espalham pontualmente o terror.

O principal problema do aumento exponencial do número de jovens relativamente às restantes camadas etárias de uma população é que “unemployment increases disproportionately among young people as well”. Não dos devemos esquecer dos problemas que podem surgir quando a juventude de uma nação sente que não tem futuro: “indeed, unemployment among young people was one of the key drivers that led to the Arab Spring uprising that toppled rulers throughout the Middle East, including Hosni Mubarak’s regime in Egypt in February 2011”. Foi também este problema de aumento das camadas mais jovens da população sem que exista um real aumento do número de empregos que causou “huge protests that threatened Mubarak’s successor Mohamed Morsi in early 2014, when eight out of every ten jobless Egyptians were under the age of thirty” (Barnosky & Hadly, 2016, p.42).

A situação é ainda mais grave em relação ao ensino universitário, fundamental para o desenvolvimento de um país. Barnosky e Hadly (2016) dizem que a competição intensa por recursos limitados “is the ubiquitous effect of population growth. Of course, supply-and-demand problems are not confined to higher education – we used that example to illustrate that even in areas where you don’t normally think about the problems of population growth, it looms large” (Barnosky & Hadly, 2016, pp.35 e 36). Estes autores continuam referindo que “all this stress goes right back to the fact that there are so many more people in the world nowadays”. Apesar do aumento dos *numerus clausus* das universidades “to provide places for more students, there just isn’t enough money, available classroom and lab space or land to make it possible for universities to accept much higher percentages of the applicant pool”. Mais pessoas acabam por concorrer todos os anos “in part because there are simply more students of college age each year” (Barnosky & Hadly, 2016, p.35). Ou seja, o aumento exponencial do número de crianças e jovens em idade escolar faz com que seja fundamental garantir a equidade através da inovação no processo educativo, de modo a assegurar um ensino de qualidade para todos.

Esta equidade deverá ter em atenção a educação feminina, relegada tantas vezes e ao longo de tanto tempo para segundo plano. Vivemos numa época em que as mulheres já não servem só como esposas ou mães e “education is particularly important: the good things that correlate with educating girls and women not only include many fewer births, but also healthier mothers, better survival of infants and children, decreased risk of sexually transmitted diseases, and much better earning power” (Barnosky & Hadly, 2016, p.45). Julgamos ser este um dos fatores que mais poderá contribuir para a justiça social, a melhoria de condições de vida e o acesso de mais timorenses ao ensino universitário e ao mundo do trabalho, porque, na opinião destes autores, é surpreendentemente fácil “make sure girls have access to decent education and job opportunities, and that contraception is readily available to those who want it. Time after time, this approach has resulted not only in bringing fertility rates under control, but in raising the standards of living for families and communities” (Barnosky & Hadly, 2016, p.45).

Felizmente é verdade que em Timor as raparigas já têm acesso à mesma educação que os rapazes. Longe vão os tempos das turmas separadas por género, que tanto o Estado como a

Igreja impunham, e que se revelavam, no fim de contas, formação académica para eles e preparação para a maternidade para elas. E, pouco a pouco, as mulheres começam a aceder aos mais altos cargos do país, surgindo pontualmente mas de forma contínua em lugares anteriormente reservados apenas aos homens. Tal está, de facto, previsto na *Constituição*. No entanto, a quantidade de filhos por família não diminuiu muito, o que poderá dar azo a situações complicadas no futuro, sendo previsível que muitas crianças (sobretudo meninas) deixem de frequentar a escola de modo a contribuir para o sustento dos seus irmãos. E esses irmãos poderão também não ter emprego no futuro, pelo que é indispensável alterar o estado das coisas, começando pela educação, uma vez que, como afirmam Escudero Muñoz e Trillo Alonso:

[E]l proyecto ilustrado de educación fue bañando paulatinamente las geografías más florecientes del planeta. Desgraciadamente, sin embargo, no alcanzó por igual todos los países ni a todas las personas. Todavía hoy persisten desigualdades y exclusiones injustas que siguen aquejando a diferentes geografías y a sus moradores, a muchos más de los debidos. (Escudero Muñoz & Trillo Alonso, 2014, p.12)

São, portanto, estas desigualdades e injustiças que o Estado timorense deverá tentar eliminar através do processo educativo.

2.4.1 – O multilinguismo no processo de ensino e aprendizagem em Timor-Leste

Entre outros fatores, como por exemplo a aptidão individual para aprender línguas, é a idade da primeira exposição ao português que, certamente, explica a diferença de proficiência das falantes. (Flores, 2013, p. 9)

Na Conferência intitulada *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, que teve lugar em Lisboa, em 2007, foram levantadas várias questões que se aplicavam então, e aplicam ainda, ao ensino em Timor-Leste, sobretudo no que se refere à formação inicial e contínua dos professores, confrontados com condições de ensino nem sempre ideais. Nesta conferência, Canário (2007), afirmou que a questão da formação de professores passou a estar no centro das políticas educativas desde meados do século XX, com a expansão da escolarização de massas e, em particular, com a “explosão escolar” ocorrida nos anos 60 (que teria o seu reflexo a partir de 2002 em Timor-Leste). Para Canário, verifica-se que os professores apresentam muitas vezes um défice de competências em relação aos desafios com que se confrontam, ao mesmo tempo que se reconhece a ausência de uma continuidade e de uma articulação coerente ao nível das diferentes etapas dos seus percursos formativos.

Na opinião de Nolan (2007), a oferta de formação de professores implica um planeamento e coordenação cuidadosos, que garanta que cada professor obtém a formação adequada no momento adequado da sua carreira. Contudo, para Canário (2007), as políticas

de formação revelam uma fraca ou inexistente articulação da formação profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas. Efetivamente, os incentivos oferecidos aos professores para a promoção da sua atualização permanente são reconhecidamente fracos, tanto em Portugal como em Timor-Leste, registando-se um investimento reduzido na formação contínua de professores. A então Ministra da Educação portuguesa, Maria de Lurdes Rodrigues, acrescentou que não haveria uma *sociedade do conhecimento*, inclusiva, coesa e dinâmica, sem uma *economia do conhecimento* capaz de responder aos desafios presentes e futuros da competitividade e da inovação. Afirmou ainda que esta *economia do conhecimento* dependia de sistemas educativos capazes de dotar os jovens de conhecimentos, saberes e competências que os capacitem, enquanto adultos, para responder, coletiva e individualmente, aos desafios laborais, políticos e culturais. A ex-Ministra acrescentou ainda que por vezes esquecemo-nos da importância e da complexidade do papel que esperamos que os professores desempenhem na nossa sociedade, sobretudo quando lhes pedimos que preparem os jovens para serem os cidadãos de amanhã, ajudando-os a desenvolver os seus talentos e a realizar o seu potencial de crescimento pessoal e de bem estar, para além de os ajudar a adquirir um leque complexo de conhecimentos e de *skills* de que estes necessitarão enquanto cidadãos e enquanto trabalhadores.

Para Canário (2007), o professor não ensina apenas o que sabe, mas também, e sobretudo, aquilo que é, pelo que necessita de, na sua atividade de ensino, combinar conhecimentos (conteúdos) com procedimentos de caráter prático. Zgaga (2007), concorda, afirmando que os professores deveriam estar aptos a preparar os alunos, os estudantes e os educandos adultos para os seus respetivos papéis na sociedade. Esta é, segundo Rodrigues (2007), uma tarefa de grandes dimensões, a qual na nossa opinião assume dimensões gigantescas no caso de Timor-Leste e exige a implantação de sistemas de formação de professores tão eficazes quanto humanamente possível. Rodrigues (2007) acrescenta ainda que a formação inicial de professores nunca poderá ser suficiente para sustentar um professor durante uma carreira com uma potencial duração de trinta ou quarenta anos. Neste sentido, Niemi, (2007) afirma que o professor necessita possuir uma mente crítica e uma grande capacidade para refletir, reflexão essa que pode ser feita em ação ou sobre a ação, uma vez que muitas decisões têm de ser tomadas rapidamente. Assim, para Niemi, os professores têm de possuir um conhecimento interiorizado profundo, para além de um código moral capaz de construir as bases para lidar com situações de mudança. Poderemos afirmar que alguns professores têm mais qualidade que outros, ainda que para Snoek (2007) a qualidade dos professores seja um conceito ambíguo, com uma larga variedade de definições, cada qual derivando das perspetivas e dos objetivos daqueles que estabeleceram a definição. Por exemplo, um professor de qualidade em Timor-Leste pode não ser considerado tal em Portugal, e vice-versa. Para Smith (2007) o ensino é uma vocação que, por natureza, envolve os seus profissionais em formas de desenvolvimento profissional contínuo desde que estes permaneçam na profissão.

A tarefa do ensino-aprendizagem é morosa e intensa, no sentido de necessitar de uma prática continuada sem a qual dificilmente os alunos atingirão a proficiência. Naturalmente, como afirma Correia (1992), é indiscutível o papel importante da escola em todo o processo de escolarização das crianças, pois ela mesma possui uma “cultura própria” com a qual todos

os que ali vêm se ter que confrontar, pelo que a sua corresponsabilidade relativamente aos resultados escolares dos alunos é óbvia. Para Soeiro (2010), se os alunos estiverem integrados num grupo que partilha a mesma língua materna (cujo professor também a domine) a aprendizagem será potencialmente facilitada, mas ainda assim não dispensa uma reflexão sobre as motivações e os objetivos de um trabalho deste género e um planeamento cuidado das atividades a pôr em prática. Para Lameiras (1992), um dos problemas com que nos deparamos em determinados contextos é a desvalorização da língua materna pela escola e meio social quando esta é percecionada como uma “língua menor” por não ser utilizada pela maioria. Outro problema é a dificuldade no processo de comunicação ao nível da descodificação dos conceitos verbais e escritos, causada por problemas culturais e de bilinguismo, quer ao nível das crianças quer dos jovens ou adultos.

Segundo Teixeira (2016), uma língua pode ser concebida como condicionante de um pensamento, de uma visão do mundo, o que é algo que torna difícil a sua transição para outras, a tradução, particularmente em áreas abstratas, sobretudo as mais afastadas do domínio empírico e do mensurável. Este autor afirma ser difícil de objetar que na poesia e no humor há *nuanças* nas línguas que as tornam verdadeiramente intraduzíveis, pelo menos em instâncias ou casos determinados. Em relação ao processo de aprendizagem do português e, em particular às peculiaridades das pronúncias nativas que podem tornar a sua aquisição mais difícil, Canepari (2010) define a pronúncia do português de Portugal como “lunática”. Tal não nos surpreende, já que o que este italiano nos diz não é muito diferente daquilo que já afirmaram alguns nossos amigos espanhóis, que durante o seu processo de aprendizagem se deparam com sons de vogais aos quais não estão habituados ou que não conseguem de todo reproduzir¹⁵⁵, a acentuação incomuns, muitas vezes nem sequer graficamente assinaladas, ou as formas verbais que não seguem, aparentemente, quaisquer regras compreensíveis. Se os anglófonos têm os seus *irregular verbs*, que tantas dores de cabeça dão aos alunos de inglês, os lusófonos, sobretudo os falantes de português de Portugal, parecem ter, na opinião de muitos estrangeiros, uma *irregular language*. Teixeira (2016) levanta ainda a questão de que aquilo que se faz passar por “português” nas redes de ensino oficial desta língua no estrangeiro seja na realidade uma versão “local” da mesma, ainda que com ambições mais ou menos universalizantes. Dadas as diferenças entre as línguas latinas e as austronésias ou papuas, não será de estranhar que os timorenses sintam todas estas dificuldades de uma forma muito mais pronunciada.

Serrasina, Gomes, Rosa e Portela (2011) afirmam que não é possível aplicar um modelo de formação geral que possa ser utilizado em todas as ex-colónias portuguesas pois estas apresentam atualmente diferentes níveis de desenvolvimento, “os países em que o Português é a língua de ensino, representam um mosaico de situações político-sociais que os colocam em níveis de desenvolvimento diferentes dos seus sistemas educativos” (Serrasina *et al.*, 2011, p.14). Os mesmos autores afirmam que é necessário potenciar as vantagens da língua comum

¹⁵⁵ Na nossa experiência, poucos são os não lusófonos que conseguem dizer “João” de forma semelhante aos falantes de português como LM. Já os timorenses, sem dúvida devido a séculos de convivência e à influência da Igreja (com o seu São João, por exemplo), não só conseguem dizer este nome corretamente como o atribuem aos filhos.

e os laços culturais e políticos fortes para trocar experiências educacionais e desenvolver uma rede permanente de trocas.

Em 2013, no *11º Congresso Nacional dos Professores* a Fenprof afirmava que é necessário defender o ensino do português no estrangeiro, numa perspetiva de futuro, de promoção do desenvolvimento e qualificação das comunidades de emigrantes portugueses, “sabendo quão valiosa é a nossa língua e que a mesma será uma mais-valia importantíssima para os jovens luso-descendentes, em particular aquando da sua entrada no mercado laboral”. A Fenprof acrescentava que considerava ser imperativo “investir na validação e certificação das aprendizagens, consubstanciadas na certificação dos níveis de proficiência linguística, tendo por base o rigor e a excelência dos profissionais da educação a trabalhar no ensino de português no estrangeiro” (Fenprof, 2013, p.30). Claro que, neste caso, a Fenprof se referia sobretudo aos filhos de portugueses para quem o português é uma L2 e não necessariamente aos timorenses, para quem o português é uma língua não materna (LNM).

Aproveitaremos para fazer aqui uma distinção entre os termos *segunda língua* (L2), língua não materna (LNM) e *língua estrangeira* (LE). Estes termos, aparentemente tão simples mas tão cheios de significado, são fundamentais numa análise do ensino em Timor-Leste. Assim, de uma forma simplificada, num caso em que a língua estudada seja usada fora da sala de aula, por exemplo na comunidade em que o aluno vive, consideramo-la uma segunda língua. Quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (por exemplo um aluno que estude inglês em Portugal), falamos de ensino de língua estrangeira. Contudo, estes dois simples exemplos complicam-se bastante em Timor-Leste, onde o português deveria ser, de acordo com a própria *Constituição*, uma L2 (ou algo muito próximo disso), mas efetivamente, para a grande maioria dos alunos, não o é. Existem locais onde é ensinado como L2 e outros onde o seu ensino se processa de acordo com os preceitos de ensino de uma língua estrangeira. Tal como afirma Flores (2013), o *Português Língua Não Materna* (PLNM) é um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa. O uso deste conceito, de significado bastante amplo, é específico do contexto português, não possuindo, segundo este autor, equivalente no contexto anglo-saxónico, onde as diferenças se consubstanciam entre conceitos como *English as a Second Language (ESL)*, *English as a Foreign Language (EFL)* ou *English as an Additional Language (EAL)*, sem que exista um termo mais vasto que abarque todos estes tipos de aquisição do inglês, que poderia ser, por exemplo, *English as a non-native language*. O que sucede devido a esta enorme abrangência conceptual é que podemos estar a falar de tipos de falantes muito diferentes quando nos referimos a falantes de português como LNM, desde o português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem num país de emigração até ao português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, passando pelo português aprendido por falantes estrangeiros num curso de português para estrangeiros ou até ao português falado, por exemplo, por estudantes timorenses que aprendem a língua portuguesa no momento da escolarização, uma vez que, apesar do seu estatuto oficial, não existe dúvida que na maior parte dos casos, o português não é, de todo, língua materna da maioria dos timorenses.

Flores (2013) foca a sua atenção em três tipos de PLN, o *Português Língua de Herança*, o *Português Língua Segunda* e o *Português Língua Estrangeira*. Para Flores, o português usado pelos filhos de emigrantes, que cresceram num país de emigração e adquiriram ambas as línguas, a de acolhimento e o português, em fase precoce, pode, contudo comportar-se como uma LNM. Apesar de, normalmente, o português ser de facto a L1, a primeira língua adquirida ao longo do desenvolvimento da criança, esta língua, quando falada apenas no contexto familiar, rapidamente se torna a língua minoritária, sendo utilizada em contextos muito restritos, com os pais e com a comunidade emigrante portuguesa, por vezes com os irmãos, embora nem sempre, e muito raramente com amigos com a mesma origem. Ainda hoje, em muitos países, mesmo europeus, o ensino do português, quer seja organizado pela igreja, pelos consulados portugueses ou pelo Instituto Camões, é normalmente facultativo e limitado a poucas horas por semana, o que contrasta fortemente com a língua do país de acolhimento, que é a língua de socialização, dos amigos, da escola e das interações diárias fora de casa. Geralmente, na opinião de Flores, esta acaba por ser considerada, pelos próprios jovens, a sua língua dominante. Em Timor-Leste a situação complica-se ainda mais, uma vez que a percentagem de crianças, jovens ou adultos que utilizam a língua portuguesa, como L1 ou mesmo L2 nas suas casas é extremamente diminuta. Mesmo os professores timorenses de português apresentam muitas vezes graves lacunas na sua utilização¹⁵⁶, e apenas em muito raros casos admitem utilizar a língua portuguesa nos seus lares e com os seus filhos ou restantes familiares. Se é verdade que as crianças adquirem a linguagem sem instruções explícitas e, apesar da falta de consenso em relação à hipótese da aquisição da linguagem proposta por Chomsky, quase todos os linguistas concordam com a noção de que os seres humanos dispõem de uma faculdade inata para aquisição da linguagem, predisposição esta que, segundo Flores (2013), é acionada quando a criança é exposta a uma língua particular, por exemplo, neste caso, o português. Claro que se esta exposição não tiver lugar, a aprendizagem posterior será bastante mais complicada.

Efetivamente, para muitos linguistas não é possível adquirir uma L2, pelo menos de forma nativa, se a exposição à mesma se iniciar tardiamente. E como afirmam o IPL e o IPAD (2010), para que exista a penetração de uma língua, torna-se essencial uma política conjunta com a comunicação social, nomeadamente rádio, televisão, jornais e internet. Quanto aos falantes de *Português Língua de Herança*, e apesar das ligações entre Portugal e Timor-Leste, os seus números serão provavelmente muito pequenos, e possivelmente compostos quase exclusivamente por timorenses que emigraram para a Austrália ou Irlanda ainda durante o período português ou logo após a invasão indonésia. Para Flores (2013), os falantes de herança são expostos à língua de herança no contexto familiar e à língua maioritária nas interações diárias fora de casa, pelo que, geralmente, é a língua da comunidade que se torna a dominante. Esta exposição restrita à língua dos pais contribui para que muitos autores classifiquem a competência linguística dos falantes da língua de herança como deficitária e

¹⁵⁶ Muitas destas dificuldades foram por nós observadas em aulas assistidas no âmbito dos estágios pedagógicos que orientámos em Timor, e a sua real importância só pode ser apreciada se tivermos em conta que estes nossos estagiários se encontravam na fase final de cursos ministrados quase exclusivamente por professores portugueses, estando, portanto, muito mais expostos a esta língua do que outros professores cuja formação decorreria em outros locais e noutras línguas.

incompleta. Flores afirma que o grau de erosão da L1 depende da idade da primeira exposição à L2, uma vez que quanto mais cedo a criança for exposta à língua maioritária maior será a probabilidade da sua proficiência a nível da língua familiar diminuir.

Outra questão importante, relacionada especialmente com Timor-Leste, é que o falante de herança não é habitualmente exposto à variedade linguística falada no país de origem (o que no caso de Timor durante a ocupação indonésia nem sequer se aplicava, dada a proibição do português). Existem ainda, segundo Flores, vários fatores que contribuem para a variação linguística e o desenvolvimento de uma gramática de herança particular, com propriedades formais que se distinguem da gramática nativa, um dos quais é a separação geográfica entre ambas as comunidades linguísticas, já que o isolamento geográfico é uma das causas principais para a ocorrência de mudança diacrónica e para o desenvolvimento de diferentes variedades linguísticas, como, no caso do português, o português de Portugal, o português do Brasil, o português de Angola ou de Moçambique e, naturalmente, o português de Timor. Devido ao baixo nível de escolarização na língua de herança e ao contacto reduzido com meios de comunicação, como os jornais ou a televisão do país de origem, a possibilidade do falante de herança contactar com registos de língua diversificados é bastante diminuta, e dado que determinadas propriedades linguísticas não ocorrem habitualmente na norma coloquial, o falante de herança acaba por não reunir as condições necessárias para as adquirir.

A este respeito, Flores (2013) acrescenta que os falantes bilingues tardios demonstram uma tendência para a fossilização de conhecimento linguístico, estando sujeitos a processos de transferência linguística da sua L1, não adquirindo por completo determinadas propriedades gramaticais da sua L2. Poderíamos, neste ponto, argumentar que, dado o enorme número de vocábulos “emprestados” pelo português ao tétum, sobretudo na última década, a aprendizagem da língua portuguesa seria enormemente facilitada. Mas, tal como vimos anteriormente, dadas as diferenças entre a língua românica e a austronésia, é natural que isso não aconteça, pelo que é necessário um esforço suplementar da parte dos aprendentes. Assim, para Flores, as explicações para o aparente défice na aquisição da L2 por parte de aprendentes tardios são muito diversificadas, existindo uma corrente dentro deste campo de investigação que centra as suas atenções na idade em que o falante começa a adquirir a segunda língua, defendendo a hipótese da existência de um *período crítico* para a aquisição da língua, que em Timor-Leste também coloca questões complicadas, uma vez que existem tantas LM, e que muitas das quais começam agora a ser utilizadas, como vimos, nos níveis básicos de ensino, não deixando espaço para o português (e por vezes nem ao tétum).

Existem ainda investigadores que procuram explicar as diferenças entre bilingues tardios e bilingues precoces com base no fator *input*, analisando o grau e a natureza da exposição do falante à L2, enquanto outros referem fatores afetivos e sociolinguísticos, bem como diferenças individuais de aptidão linguística. Flores conclui que, apesar de se prolongar há várias décadas, o debate em torno das diferenças entre adultos e crianças na aquisição da linguagem ainda hoje é muito atual nas comunidades ocidentais, sendo na nossa opinião um debate que continuará por bastante mais tempo em países como Timor-Leste, onde o “simples” facto de manter uma língua materna autóctone viva pode implicar graves

dificuldades para os seus falantes quando estes ingressarem em níveis de ensino superiores, ou mesmo no mercado de trabalho.

A partir das perspectivas expressas acima, importa aqui questionarmo-nos acerca de qual será o modelo mais *correto*, mais *ajustado* ou pelo menos mais *eficaz* de ensino do português em Timor-Leste, L1, L2 ou LNM, sobretudo qual o modelo que poderá garantir melhores resultados. É também importante considerar se será sequer possível aplicar, com sucesso, qualquer um destes três modelos. A este propósito Meneses (2008) relembra que, considerando que Timor-Leste conheceu vários sistemas educativos, inspirados em modelos e filosofias muito distintos, surgem algumas questões: como é possível construir um sistema educativo sólido e consistente num país que experimentou alguns modelos tão díspares em tão curto espaço de tempo? Como é que esses modelos continuam ainda hoje a exercer a sua influência no sistema educativo timorense? Como é possível conciliar a utilização simultânea de duas línguas oficiais no sistema de ensino sem alterar a sua consistência? Como se pode garantir a permanência das línguas autóctones sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Na sua investigação realizada em 2013, Flores oferece-nos um interessante exemplo da realidade do ensino em Timor, utilizando um exemplo europeu (Johann) e timorense (Fidélia):

Fidélia tem 7 anos, é timorense e vive na região do Oecusse. A sua língua materna é o baiqueno, uma das 18 línguas nacionais de Timor-Leste. Além do baiqueno, fala também tétum. Entrou na escola este ano, onde começou a aprender português. Antes de entrar na escola nunca tinha contactado com a língua portuguesa. Já sabe o alfabetário português, algumas palavras e uma canção que a professora lhe ensinou. Nos casos de Johann e Fidélia, o português é uma L2 ou uma língua estrangeira? No caso da menina timorense, o contacto com o português, a língua oficial do país, também irá aumentar consideravelmente à medida que prossegue o percurso académico e ganha um papel mais ativo na sociedade. A *Língua Estrangeira* passa, assim, a *Língua Segunda*. [Para] Johann, o português seria então a sua língua estrangeira, uma vez que a língua portuguesa não tem qualquer função política na Áustria. Já a Fidélia seria considerada falante de *Português Língua Segunda* por viver num território no qual o português tem uma importante função sociopolítica. (Flores, 2013, pp.44-45)

Este exemplo pressupõe que Fidélia terá, no futuro, o português como L2, dada a sua preponderância no seu país, mas não será esse o papel do tétum? Ou seja, para esta menina que nunca tinha contactado com o português, o mesmo passará algum dia de LE a L2? Uma língua que só se utiliza na escola poderá ser sentida, realmente, como “nossa”?

No caso de Timor-Leste, em dois períodos distintos da sua história (e também num outro período intermédio, de muito curta duração) a escola funcionou como instrumento de reprodução e transmissão de valores e de cultura no âmbito de uma ideologia específica a que politicamente estava subordinada. No período colonial português a escola não difundia apenas a língua e a cultura portuguesas em Timor, mas também a submissão aos princípios doutrinários do Estado Novo, fazendo a apologia do império colonial português, indivisível e

inalienável, que ia “do Minho a Timor”. Para Meneses (2008), no período de proto-independência e guerra civil entre Abril de 1974 e Dezembro de 1975, não se constituiu nem funcionou plenamente em Timor-Leste um novo sistema educativo devido à instabilidade política local, mas foram, ainda assim, exercidas significativas funções educativas, uma das quais foi desempenhada pelos militares portugueses (ainda que a título de consciencialização política), a divulgação do *Programa do Movimento das Forças Armadas*. Já em finais de 1975, a Fretilin publicou um manual político que continha a sua ideologia acerca da política educativa e que salientava que “um ensino ao serviço do povo conduz à libertação do povo” e que o ensino deveria levar o povo a participar ativamente no traçado da vida da Nação, ao contrário do ensino colonial.

Um dos principais objetivos desta ideologia política era a alfabetização total da população, já que a Fretilin afirmava querer o “povo esclarecido e que todos saibam ler e escrever porque a libertação tem que ser completa” (Chrystello, 1999, p.77). Com efeito, segundo Meneses (2008), Timor-Leste possuía uma das mais baixas taxas de alfabetização do mundo, já que à data da partida dos portugueses, em 1975, a taxa de alfabetização rondava apenas 5%. Não obstante o projeto educativo significar uma rutura com o passado colonial, a língua portuguesa manteve a sua importância no território, já que “[a] Fretilin adopta o Português como língua oficial [j] . Adoptaremos um língua estrangeira, por facilidade e por já ser falada, escolhemos o Português” (Chrystello, 1999, p.77).

Já no período de integração de Timor-Leste na Indonésia a escola tinha a função de reproduzir a cultura e os valores vigentes do regime indonésio, tentando consciencializar as populações que Timor-Leste era parte integrante da República Unitária da Indonésia. Era necessário adaptar Timor ao novo sistema governamental de administração, pelo que foram iniciadas campanhas de doutrinação política e de introdução da língua indonésia. Assim, durante este período, a língua oficial da Indonésia substituiu a portuguesa e foi consignada como língua do ensino e da administração. Afirma Meneses (2008) que a nova administração indonésia solucionou a recorrente falta de professores recrutando-os em outras províncias, o que também servia propósitos de dissolução de identidades e de etnias. A construção em grande escala de escolas neste período respondia, portanto, a objetivos estratégicos, criando condições para a rápida difusão da língua, da cultura e dos valores indonésios. Naturalmente, este aumento do número de escolas provocou um acréscimo do número de alunos que as frequentavam. Paralelamente, o mosaico linguístico de Timor-Leste foi hegemonizado pela língua tétum, língua de comunicação da Resistência e, após a independência, língua oficial do novo Estado em simultâneo com a língua portuguesa. Após o referendo de 1999, Timor-Leste tornou-se um território autónomo sob a administração provisória da Organização das Nações Unidas, sendo, uma vez mais, reconstruído o sistema de ensino e difundida uma nova cultura educativa, desta vez mais heterogénea, apesar de ainda ser utilizado o currículo e a língua indonésia no ensino, enquanto se introduzia gradualmente as línguas tétum e portuguesa e um currículo mais apropriado à realidade timorense.

O ensino primário foi, segundo Meneses (2008), o primeiro nível de ensino a funcionar após a destruição de 1999, não só por ser aquele com menor carência de docentes mas também porque a reconstrução das suas infraestruturas se revelou menos dispendiosa,

persistindo contudo, mesmo neste nível de ensino, graves insuficiências ao nível de materiais didáticos, das condições das escolas primárias e mesmo da falta de escolas em algumas zonas rurais. Os professores timorenses do ensino básico foram submetidos a um teste de avaliação de competências em Maio de 2000, da responsabilidade da UNTAET (United Nations Transitional Administration for East Timor) e do CNRT (Conselho Nacional da Resistência Timorense), cujos resultados indicaram, de acordo com a UN (2002), que do total de professores testados, 5000 demonstraram possuir as competências básicas necessárias para lecionar no ensino primário, ainda que nem todos tenham sido imediatamente contratados¹⁵⁷. Este teste teve de ser aplicado em língua indonésia, dado que a formação de grande parte dos professores tinha tido lugar nessa língua, obrigatória antes da independência e, portanto, utilizada diariamente pelos professores.

As alterações na própria escola, no regime nacional e na própria língua de ensino contribuíram para que, ainda segundo a UN (2002) se tenha verificado um acréscimo no número de matrículas de alunos na escola primária em relação ao período anterior ao Referendo, que atingiu no ano letivo 2000/01 o número de 185180 nas 707 escolas primária. Diz-nos Meneses (2008) que foi também no ano letivo 2000/01 que se introduziu a língua portuguesa como língua de ensino no primeiro e segundo ano do ensino primário, decisão que, segundo este autor, constituiu um desafio num país em que poucos professores sabiam falar português, quanto mais ensiná-lo. Efetivamente, no seu Relatório de 2002, a UN afirma que foram testados em proficiência em língua portuguesa cerca de 3000 professores, e que destes apenas 158 (ou cerca de 5%) obtiveram aprovação, sendo que a maioria dos 158 vivia em Díli ou em Baucau, o que ajuda a explicar os seus resultados pela maior probabilidade de exposição à língua. Ainda segundo a UN, em outros distritos o número de professores com conhecimentos suficientes de português era ainda menor, o que comprometia seriamente o eventual prosseguimento dos estudos dos alunos, uma vez que, naturalmente, em níveis de ensino superiores o português é progressivamente mais usado como língua de ensino. Claro que o desconhecimento da língua portuguesa não se limitava aos professores do ensino primário, mas também aos de todos os níveis de ensino.

Quanto ao ensino secundário, este, de acordo com Meneses (2008), entrou também em funcionamento logo em Outubro de 2000, verificando-se, contudo, que o número de alunos matriculados foi inferior aos números de matrículas do ano anterior, o que este autor explica recorrendo a duas justificações bastante lógicas: a falta de professores com qualificações para esse nível de ensino e a destruição quase total dos edifícios, cuja reconstrução exigiu gastos bastante mais significativos do que a dos níveis de ensino inferiores. Para colmatar a falta de professores do ensino secundário, as autoridades timorenses decidiram recrutar estudantes universitários, os quais também não possuíam formação pedagógica ou linguística, mas sim conhecimentos científicos então aceites como suficientes para exercer a profissão docente durante aquela situação de emergência.

¹⁵⁷ Sê-lo-iam muito em breve. A falta de professores é em Timor-Leste um problema crónico, que não permite grandes processos de selecção. Preocupa-nos mais saber, embora nos seja atualmente impossível, quantos professores terão sido testados, e, sobretudo, quantos daqueles que foram considerados não-aptos se encontram hoje a lecionar.

No que respeita o ensino superior, este voltou a estar funcional a partir de Novembro de 2000, sofrendo, à semelhança do ensino secundário, um importante decréscimo na taxa de matrículas, com, de acordo com a UN (2202) uma taxa de matrículas que desceu de 3,8% em 1999 para 2,8% em 2001. Sucedeu, no entanto, e devido ao facto de grande parte dos estudantes universitários timorenses estudarem no exterior, que milhares de alunos inscritos nas universidades indonésias acabaram por solicitar o ingresso na UNTL (Universidade Nacional Timor Lorosa'e), o que acabou por mitigar o decréscimo sentido na população estudantil superior, bem como reduzir os problemas resultantes da falta total de quadros médios ou superiores que isso poderia implicar.

Quanto à língua portuguesa neste nível de ensino, a mesma está presente no primeiro e segundo ano do currículo de todos os cursos da UNTL desde Novembro de 2000. De forma a promover essa mesma presença, foram criados na UNTL, em Maio de 2001, o Centro Nacional de Línguas e o Instituto de Línguas, ambos apoiados pelo agora denominado Camj es ICL (Instituto da Cooperação e da Língua). O objetivo inicial, apenas parcialmente atingido, seria que a língua portuguesa fosse utilizada como língua de instrução em todos os cursos regulares, sobretudo os da Faculdade de Educação, antes do ano letivo 2010/11. As autoridades timorenses devem, de acordo com Meneses (2008), procurar redimensionar o ensino superior, seguindo o critério da qualidade e atendendo à capacidade de absorção dos técnicos superiores pela economia local, procurando desse modo minimizar o desemprego jovem. Para este autor é também aconselhável a criação de mais cursos superiores nas áreas tecnológicas e de ciências exatas, que registam habitualmente maiores carências de alunos, mas que possibilitam a solução de alguns dos mais graves problemas do país. Neste sentido, o apoio externo a Timor-Leste é fundamental, pelo que, desde 2001, foram sendo concedidas bolsas de estudo a estudantes timorenses inscritos em universidades indonésias, australianas e, sobretudo, portuguesas. Esta parceria entre Portugal e Timor-Leste teve início em Abril de 2000, envolvendo o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), com o objetivo principal de garantir a viabilidade da língua portuguesa como língua de ensino em Timor-Leste.

A FUP, nomeada pelo CRUP, surgiu a partir de uma solicitação de Timor-Leste ao governo português no sentido de obtenção de ajuda no desenvolvimento do ensino superior timorense. A FUP foi a entidade responsável pela implementação e coordenação do *Programa de Cooperação com a UNTL*. Para além da concessão de bolsas de estudo para estudantes timorenses que frequentam o ensino superior público português, a cooperação portuguesa ao nível do ensino superior inclui ainda o programa de *Apoio à Dinamização do Ensino Superior em Timor-Leste*. Esta Dinamização do Ensino Superior deu origem, entre Abril e Setembro de 2000, a um projeto de cooperação cuja dinamização era da responsabilidade de professores do ensino superior público português, e que consistia numa série de ações nas quais os jovens timorenses eram incentivados a atualizar os seus conhecimentos e a participar em atividades letivas. O programa de cooperação do CRUP e da FUP envolveu ambos os governos, e consistia na apresentação pelo governo timorense de informações relacionadas com os setores considerados mais importantes para o desenvolvimento do país, as quais eram analisadas pelo

CRUP e pela FUP, os quais formulavam soluções possíveis e sugeriam projetos, que posteriormente passavam pelo crivo do IPAD, que os poderia aprovar ou não.

Todas estas alterações em tão curto espaço de tempo, contudo, são, naturalmente, fonte de dificuldades, sobretudo tendo em conta as línguas maternas. Um bom exemplo dessas dificuldades, que pode inclusivamente explicar alguns maus resultados académicos é dado por Albuquerque (2012), num estudo em que o autor utiliza como exemplo Aileu, localidade relativamente próxima de Díli, onde a língua materna local não é o *tétum* mas sim o *mambae*:

Aileu, falante da língua Manbae como L1. A situação prototípica encontrada nesse distrito, que pode ser aplicada a todo o país, foi a seguinte: os pais do indivíduo são falantes da mesma L1 adquirida pela criança, em seguida, nas primeiras interações sociais o indivíduo adquire o Tetun Prasa como L2; nos anos escolares iniciais a criança reforça seu conhecimento do Tetun Prasa L2 e adquire o indonésio; finalmente, quando adolescente, ou adulto, o indivíduo aprende o português e/ou o inglês em níveis escolares mais altos e interagindo com o grande número de estrangeiros que residem no país, que dependendo do grau de estudo e interação do falante o português e/ou o inglês podem tornar-se L3. Os indivíduos que vivem em áreas rurais podem apresentar a ausência de uma das fases mencionadas anteriormente, desviando-se do protótipo descrito acima, não tendo acesso à educação formal e não interagindo com estrangeiros lusófonos e anglófonos. Outro caso notável, encontrado na pesquisa de campo, que desvia do protótipo do indivíduo multilingue leste-timorense, é o caso de os pais do indivíduo falarem línguas distintas. Nesse caso, uma série de outros fatores influencia o processo de aquisição de línguas por parte da criança, gerando a possibilidade de a criança adquirir somente uma das línguas dos pais, ou as duas, ou até nenhuma delas, adquirindo somente o Tetun Prasa. (Albuquerque, 2012, p.6)

Quando colocados face às exigências de uma nação multilingue como é a sua, é inevitável que algumas línguas ganhem preponderância. Como nos diz Hagège (2000), a maioria dos pais pensa a aprendizagem das línguas em termos de custo e de rendimento, o que se repercute, de forma ainda mais acentuada, na aprendizagem de línguas maternas. A transmissão das línguas autóctones tende a ser considerada demasiado onerosa relativamente aos dividendos que estas podem oferecer aos seus filhos, avaliados em termos de profissão e de integração.

Nos níveis médios e superiores da educação, e em alguns casos nos níveis iniciais, o domínio do *tétum* é indispensável e o do português altamente desejável, caso os alunos procurem obter sucesso nos seus estudos, pelo que surge a importante questão de garantir que o processo de ensino e aprendizagem do português recorra a professores cujo domínio dessa língua seja manifesto. A formação de professores assume-se, assim, como urgente. O problema é que aquilo para que se preparam os professores nem sempre se coaduna com aquilo que estes efetivamente encontram no seu dia-a-dia, pelo que é fundamental garantir a preparação dos professores para o exercício da sua função.

Com o crescimento populacional dos últimos anos, a necessidade de professores chega a ser tal que “some parents and community leaders expressed their concerns about teachers not attending school for the allocated hours. One school with a good community spirit engaged the services of two volunteer teachers who received payment either by cash donation or food supplies from parents” (UNICEF, 2006, p.58). Conhecemos até o caso de um professor que faleceu, e a cuja viúva, apesar de não ser professora, foi oferecido o lugar do falecido esposo na escola. Este é um bom exemplo da extrema necessidade de professores neste território. A questão é que nem todos estão preparados para ser professores. E menos ainda se o objetivo for o ensino da língua portuguesa.

Diz Batoréo (2007) que do ponto de vista estritamente linguístico, ensinar Português em Timor-Leste “não é uma tarefa fácil”. As diferenças tipológicas entre a língua portuguesa e as línguas timorenses, tanto ao nível do funcionamento do próprio sistema, sendo o português uma língua flexional e as restantes aglutinantes, como ao nível da “conceptualização do mundo” levantam muitos problemas no processo de aprendizagem” (Batoréo, 2007, p.7). Esta autora, que exemplifica as diferenças entre o tétum e o português, sugere que estas são causadoras de graves dificuldades tanto nos alunos como nos próprios professores, quando estes não são falantes nativos, ainda que Atanasoff (2009) saliente a proximidade do léxico, já que na área sintática a semelhança é menos visível. Quanto ao campo fonético-fonológico, para Atanasoff as diferenças não são muitas, apesar de serem suficientes para dificultar uma aprendizagem efetiva.

Existem, portanto, importantes diferenças entre as duas línguas que podem ajudar a explicar a dificuldade de falantes nativos de tétum (e/ou de outras línguas timorenses) em ensinar o português. Estas são enumeradas por Batoréo (2007) da seguinte forma: em primeiro lugar, no tétum não existe o verbo *ser*, pelo que é complicado explicar não só a existência deste verbo, mas também a diferença que esta língua faz entre os verbos *ser* e *estar*, o que pode dar azo a dúvidas “de natureza ontológica e religiosa”. A ordem dos constituintes também pode ser diferente do português, pelo que, para dizer *ir para casa* é natural usar-se, em tétum, uma construção correspondente a *ir para a casa uma*, já que o artigo definido não existe, enquanto o artigo indefinido é posposto. Outro exemplo, muito comum, é o da saudação habitual das pessoas, que, em português corresponde ao *como está?* e que em tétum se diz *di'ak ka lae?*, o que significa *bom ou não?*. Esta forma disjuntiva de construir perguntas transparece frequentemente na colocação final da conjunção *ka* (*ou*, semelhante ao japonês, que também utiliza um som *ga* para sinalizar uma pergunta), e se for decalcada para uma língua como o português pode ser considerada inclusive uma forma de má educação. Continua Batoréo dizendo que outra questão é a resposta a perguntas na negativa. Esta é feita, no tétum, não pela negativa mas pela positiva, tal como no japonês, quem sabe se por influência dessa língua. Assim, à pergunta: *Não vai sair mais hoje?*, se não pretender sair, o português responderá *não* (querendo dizer *não*, *não pretendo sair*), mas um timorense dirá *sim*, já que conceptualiza a resposta como: *sim, é verdade que não vou sair mais hoje*. O escopo de resposta, diferente em cada um dos casos (que incide sobre o ato em si, como em português, ou sobre a constatação a ele correspondente, como em tétum) pode constituir, assim, uma fonte de ruído comunicativo entre os falantes das duas línguas.

Outra diferença importante para Batoréo são as diferentes conceptualizações, uma vez que em algumas das línguas timorenses (*mambae*, *tocodede*, *naueti*), por exemplo, verifica-se a existência de um sistema de numeração quini-decimal ($10=2 \times 5$), sendo que a maior parte das línguas reconhecidamente papuas não possui qualquer espécie de numeração: algumas têm só os números correspondentes a 1 e 2; outras vão até 4 ou 5. Existe também, no entender desta investigadora, um outro problema, relacionado com a utilização do vocabulário técnico: muitos jovens usam ainda empréstimos lexicais do indonésio em vez de termos novos de origem portuguesa criados em tétum pelos cultores da língua, mas não utilizados e na prática desconhecidos. Afirma Batoréo, concluindo, que a terminologia técnica está em formação e que os seus utilizadores precisam de bons dicionários e glossários indonésio-português, os quais ainda não existem (Batoréo, 2007, p.8). Ançy (2008), refere-se à apropriação como um processo consciente e guiado de acesso à língua em meio formal, mas também ao processo não guiado que resulta de contextos não formais. Este processo desenrola-se por interações com os outros, falantes nativos e não nativos, em sociedade, uma vez que, vivendo em sociedade, serão necessariamente aprendentes de língua portuguesa. Este pressuposto assenta, segundo esta autora, no facto de a apropriação de uma língua ser um processo dinâmico, em constante evolução, com mais premência ainda para aqueles que se encontram em imersão total na língua da comunidade envolvente.

Para Melo e Araújo e Sá (2008), quando os locutores se exprimem são impelidos por motivações, atitudes e sentimentos que influenciam a interação e determinam o seu sucesso, sobretudo em situações exolingues, ou seja, aquelas em que os sujeitos dominam, em diferentes graus e com diferentes objetivos, as línguas que utilizam para comunicar. Existe, para estes autores, uma estreita interdependência entre os domínios afetivos e cognitivos na aquisição linguística, nomeadamente em situações de desenvolvimento bilingue e plurilingue dos sujeitos. Torna-se, assim, extremamente importante, sobretudo em Timor-Leste, conhecer a relação que os aprendentes estabelecem entre as representações do *outro* e de si mesmos, das línguas e dos seus interlocutores, de forma a promover o conhecimento mútuo e a desmistificar crenças que podem funcionar como potenciais barreiras à comunicação intercultural e à aprendizagem. Para o IPL e o IPAD (2010), existe uma relação difícil entre os formandos timorenses e a língua portuguesa, tida como muito complexa e com “muita gramática”, “muitos verbos”¹⁵⁸. As línguas possuem, para Melo e Araújo e Sá (2008), um duplo estatuto, formal e informal, sendo que é com base no segundo que determinada LE é ou não valorizada e que a sua aprendizagem é mais ou menos procurada ou fomentada. A esse propósito, estes autores citam um estudo de Cruz (2005) que sugere que para os sujeitos que têm português como LE, esta é para alguns uma língua “bonita, romântica e interessante”, mas para outros é uma língua “odiada porque curricularmente obrigatória” e em que se tem

¹⁵⁸ De acordo com a nossa experiência pessoal em Timor-Leste, grande parte dos alunos, sejam de níveis básicos ou superiores, se queixam que “a língua portuguesa tem muitos verbos”. Querem com isto dizer que sentem grandes dificuldades em compreender e utilizar os vários tempos verbais do português, que, ao contrário do tétum-praça, são em número elevado e nem sempre seguem regras imediatamente compreensíveis. Ainda que concordemos que esta seja uma dificuldade real, julgamos ser necessário desmistificar esta questão, sobretudo ao nível dos professores em formação, para que a mesma não continue a ser encarada pelos alunos como algo de intransponível.

pouco aproveitamento, o que para Melo e Araújo e Sá implica uma imagem negativa da língua portuguesa enquanto objeto escolar, como sucede em tantas escolas timorenses.

O IPL e o IPAD publicaram em 2010 um Relatório que incidia sobre o Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP¹⁵⁹) em Timor-Leste, no período compreendido entre 2003 e 2009. No seu Relatório, estas entidades afirmavam que a estrutura da população timorense mostrava uma camada jovem muito elevada, na qual mais de 50% dos habitantes tinha uma idade inferior a 18 anos e 25% se situava entre as idades de 15 e 19 anos, o que implicava uma média de idades de 17.3 anos. A esta população tão jovem juntava-se um crescimento populacional de cerca de 3.11% anuais. Para o IPL e o IPAD, esta estrutura populacional é um fator muito relevante para o desenvolvimento de Timor-Leste, sobretudo pela pressão que coloca em setores como a educação e o emprego.

Efetivamente, em resultado do processo que conduziu ao fim da ocupação indonésia e à independência, a situação complicada dos recursos humanos e das infraestruturas viu-se repentinamente agravada, sobretudo em dois setores, a administração pública e a educação. Para além de aspetos ligados aos recursos humanos e às infraestruturas, a questão que sem dúvida causava mais dificuldades era a questão linguística, uma vez que o funcionamento de um país exige o estabelecimento de comunicação entre o Estado e os cidadãos, comunicação esta que é possibilitada pela existência de línguas oficiais, as quais podem ou não coincidir com as línguas maternas faladas no território. E é claro que, para que a função de língua oficial se concretize, é necessária a sua presença na administração, seja nos documentos ou na sua utilização por parte dos seus agentes, pelo que a formação direta dos funcionários surge com um elevado grau de relevância. Nesse sentido, foram destinatários da formação, de acordo com o IPL e o IPAD (2010) diversas áreas da Administração Pública, entre elas a Presidência da República, os Negócios Estrangeiros, a Educação, a Agricultura e Pescas, o Turismo, a Justiça, as Forças Armadas, a Polícia e o Parlamento, entre outras. Esta formação teve lugar nos próprios locais de trabalho dos timorenses, mas aquilo que deveria, à partida, ser uma vantagem, acabou, na opinião destas duas instituições, por se revelar um constrangimento, uma vez que os funcionários eram frequentemente chamados para o desempenho das suas funções habituais, o que acabava por prejudicar a sua formação.

Outro setor da comunidade timorense que foi alvo de formação em LP foi o dos jornalistas, que acabou também por se deparar com constrangimentos semelhantes aos sentidos ao nível da Administração Pública, já que estes profissionais mostravam dificuldades em compatibilizar a sua atividade profissional com a frequência dos cursos que lhes eram oferecidos. Claro que, no caso dos *media*, a pressão para a utilização de determinada língua deriva da procura do público-alvo, e, uma vez que a penetração da LP na sociedade timorense é bastante fraca, essa pressão acabou por não se fazer sentir, pelo que ainda hoje encontramos uma reduzida utilização do português na comunicação social timorense¹⁶⁰. Contudo, no geral, e apesar de não ter atingido grande parte dos seus objetivos, não poderemos ainda assim

¹⁵⁹ Este Projeto assumiu, a partir de Setembro 2009, a designação de Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP).

¹⁶⁰ Foi, de resto, o apoio do PRLP, concretizado, para além das aulas, na tradução e revisão de textos, que permitiu que exista “na actualidade um noticiário com uma duração de cerca de quinze minutos, emitido em Português, na TVTL, a seguir à edição em Tétum” (IPL & IPAD, 2010, p.44).

afirmar que o PRLP/PCLP tenha sido um completo fiasco, tendo contribuído para a disseminação da língua portuguesa no território, embora não tanto quanto seria desejável ou expectável¹⁶¹.

Para além das dificuldades inerentes à reintrodução de uma língua, é preciso considerar também algumas decisões logísticas, que podem ser culpadas por gerar nos timorenses sentimentos de dúvida quanto às reais intenções das entidades que afirmam querer ajudar Timor-Leste. O IPL e o IPAD (2010) referem, por exemplo, que o facto da coordenação do PRLP se localizar na Embaixada de Portugal e não no Ministério da Educação de Timor-Leste contribuiu para a noção de que, apesar do seu enquadramento constitucional e dos seus objetivos, este não tinha sido apropriado por Timor-Leste, aparentando ser um projeto da própria Embaixada ou da Cooperação Portuguesa, com objetivos pouco claros, quem sabe neocolonialistas. Temos ainda o caso das situações que escapam totalmente ao controlo dos decisores políticos, que acabam por dificultar ainda mais todo este trabalho. A crise de 2006, que teve lugar durante o período do PRLP, produziu efeitos a nível do sistema educativo, tanto nesse ano como no seguinte, incluindo, por exemplo, a suspensão do funcionamento da própria Escola Portuguesa de Díli.

No sentido de agilizar o processo de difusão da língua, foram, desde 2003, elaborados Programas de Investimento Setorial (PIS), com o objetivo de operacionalizar ações que permitissem alcançar as metas estabelecidas, e entre estes encontra-se o PIS para o setor da Educação e Formação, de Abril de 2006. Nesse Programa encontra-se refletido o papel vital para a estratégia de desenvolvimento do país que deve ser desempenhado por este setor, sobretudo na redução da pobreza, que, segundo o IPL e o IPAD, afetava 40 por cento da população, uma vez que a experiência internacional sugere que uma melhor educação desempenha um papel fundamental nesse sentido. Outros objetivos gerais do PIS são a tentativa de atingir o ensino primário universal, a qualificação dos cidadãos através do acesso aos níveis de ensino pós-primário, a sempre importante alfabetização dos adultos e a equidade no acesso à educação e formação, sobretudo dos grupos habitualmente desfavorecidos como as mulheres ou os habitantes do meio rural.

O PIS tem ainda como objetivo a médio prazo o domínio linguístico, de acordo com o consagrado na *Constituição*, trabalhando no sentido de acelerar a reintrodução do português e do tétum nas escolas. Para Viegas *et al.* (2015), responsáveis pela avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), e após a sua investigação, tornou-se claro que a situação do português em Timor é, ainda hoje, muito complicada. Este grupo de investigadores assumiu que o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste não deveria ser entendido como o de uma LE, e sim ministrado como uma L2, fundamentando essa escolha no estatuto do português “como língua cooficial, na sua presença

¹⁶¹ “Registámos um consenso, quer da parte portuguesa, quer da timorense, sobre a importância estratégica do PRLP/PCLP para Timor-Leste. É, claramente, um Projecto que deve ser continuado; Neste Projecto, o Estado português investiu cerca de 50 milhões de euros ao longo de uma década (2000-2010). Este investimento traduziu-se num significativo leque de actividades, em particular ao nível do sistema educativo, da administração pública, de bibliotecas/ludotecas, da comunicação social e da população, em geral. A fatia grossa deste investimento centrou-se no sistema educativo, em particular na formação – inicial e contínua – de professores” (IPL & IPAD, 2010, p.87).

no sistema de ensino, na Administração, na comunicação social, nas práticas quotidianas dos cidadãos e em numerosos lusismos atestados no tétum” (Viegas *et al.*, 2015, p.62).

Constitui uma política do Ministério a exigência padrão de que todos os programas de capacitação de professores e agentes educacionais contenham componentes que os habilitem a alcançar a proficiência do português. A proficiência dos professores e agentes será tomada pelo Ministério como um importante critério nos processos de recrutamento, promoção e plano de carreira (...) a formação intensiva em português está a ser feita com o apoio de Portugal. Contudo, deverá existir a necessidade de apoiar este esforço com o desenvolvimento e fornecimento de manuais apropriados, guias de ensino e outros materiais que apressem a transição para as línguas oficiais e que reduzam a possibilidade de efeitos adversos ao processo de assimilação dos alunos. Por outro lado, deve também constituir prioridade em todas as instituições e serviços do Estado o uso do português, no sentido de contribuir neste processo de implementação da língua portuguesa. (Viegas *et al.*, 2015, p.44)

A relevância deste estudo reside, segundo os seus autores, no facto de esta ter sido a primeira avaliação da proficiência em língua portuguesa ao corpo docente da UNTL, a única instituição de ensino superior pública no país. Estes professores representam um grupo sociocultural que se demarca na sociedade timorense, exercendo forte influência sobre as políticas nacionais e representando uma referência para toda a sociedade, ou seja, um grupo de líderes da sociedade timorense, e por isso o seu domínio do português tem um grande peso na constituição de padrões de uso desta língua em Timor. Este grupo de investigadores reconhece o interesse científico pelo cenário linguístico timorense, mas também a dificuldade que este representa para a classe política, que deve conceber e desenvolver políticas linguísticas capazes de preservar e robustecer a unidade, a coesão e a paz sociais como instrumentos da identidade e da independência nacionais. Neste sentido, o sistema de ensino é um útil instrumento de política linguística que pode (e deve) ser posto em ação. Para Viegas *et al.* (2015), a UNTL encerra em si um poder multiplicador, ao instituir práticas de uso da língua portuguesa, pelo que o seu corpo docente deve possuir as competências necessárias ao ensino e à investigação em língua portuguesa. A avaliação da sua proficiência deve ser feita recorrendo a critérios sólidos e claros, que não deixem dúvidas quanto aos seus resultados.

Após a investigação, este grupo de investigadores concluiu que a proficiência geral em língua portuguesa do corpo docente da UNTL era insuficiente, quer no desenvolvimento de atividades académicas de lecionação ou investigação, quer como garantia do uso adequado da língua portuguesa. Em muitos casos, os níveis são demasiado elementares para o uso correto e adequado da língua portuguesa no desempenho das funções docentes, pelo que demonstrar capacidades de interação oral no nível 1, por exemplo, “não significa ser capaz de dar aulas ou de apresentar uma comunicação num congresso científico usando a língua portuguesa” (Viegas *et al.*, 2015, p.67). Os resultados indicam que a proficiência em língua portuguesa é variada, “com especial incidência nos níveis mais elementares (A1 e A2), que abarcam 58,41% dos avaliados”. Estes níveis de proficiência “não garantem a capacidade de lecionar

em língua portuguesa, de acordo com os descritores gerais de proficiência para estes níveis”. 17 dos docentes inquiridos manifestaram ainda uma proficiência exceccionalmente baixa, “de quase desconhecimento absoluto da língua portuguesa”. Esses docentes foram, portanto, incluídos num nível A0, o que significa “que necessitam de formação inicial básica, a partir do nível A1. Se adicionarmos o número de docentes nestas circunstâncias aos de nível A1 e A2, verificamos que 135 docentes (66,83%, ou seja, dois terços dos avaliados) não possuem competências suficientes para lecionar adequadamente em língua portuguesa” (Viegas *et al.*, 2015, p.65). Este estudo demonstra que há um número elevado de docentes da UNTL que não possui as competências linguísticas necessárias para lecionar, de modo proficiente, em língua portuguesa, nem a capacidade de promover o domínio da língua portuguesa dos seus alunos. “Claramente, não parece razoável esperar que docentes com um nível de proficiência em língua portuguesa inferior a B2 tenham condições para supervisionar a redação das monografias de final de curso dos seus orientandos” (Viegas *et al.*, 2015, p.76-77).

Se considerarmos que o nível mínimo de proficiência que garante alguma capacidade de lecionar usando a língua portuguesa com razoável propriedade é o nível B2, somente 47 docentes (23,27% dos avaliados) se encontraram nessas circunstâncias. Nos níveis mais avançados (C1 e C2), identificaram-se 12 docentes. Na maior parte dos casos, trata-se de docentes do Departamento de Língua Portuguesa, o que não constitui surpresa. Contudo, sete docentes que no primeiro teste obtiveram classificação B2 muito alta e que foram designados para fazer o segundo teste não compareceram a este momento complementar de avaliação. Nesses casos, manteve-se a classificação B2. (Viegas *et al.*, 2015, p.66)

Seria fundamental, no entender destes investigadores, desenvolver programas de formação dos docentes, de acordo com os vários níveis de proficiência em que estes se encontrem. De acordo com Viegas *et al.* (2015) é necessário que haja uma reintrodução do português como língua de instrução e do tétum como auxiliar didático, pelo que solicitam ao governo, através dos Ministérios competentes, que produza um documento sobre a implementação do uso do português como língua de instrução, a ser usada e ensinada nas escolas, do nível pré-primário ao 12º ano. O papel do tétum seria o de auxiliar didático no ensino das disciplinas ligadas ao meio ambiente, às Ciências Sociais, à cultura, à história e à geografia, entre outras, nos níveis não superiores da educação básica. Solicitam também que se desenvolvam os materiais de educação primária em português, em conformidade com o desenvolvimento do currículo e que se estabeleça como requisito que todos os professores sejam suficientemente fluentes em português para ensinar nos níveis e disciplinas que lecionam, oferecendo, para esse efeito, “oportunidades ao pessoal educativo para atingir o nível desejado de formação” (Viegas *et al.*, 2015, p.28).

As sugestões apresentadas por Viegas *et al.*, após a análise dos dados recolhidos, apontam para a possibilidade de propor aos professores um estágio curto num país lusófono, podendo este ser instituído com periodicidade semestral ou anual, o que poderia representar um incentivo à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da língua portuguesa, bem como a

frequência de cursos de aperfeiçoamento. Esta sugestão advém do facto de se identificar no cenário descrito para o Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades “um nível de proficiência superior entre os docentes que fizeram os seus cursos de mestrado em Portugal e no Brasil, poderá ser identificado como regra geral da UNTL” (Viegas *et al.*, 2015, p.76):

A Faculdade de Educação, Artes e Humanidades é a que apresenta, em termos absolutos, maior diversidade e mais casos de docentes com nível muito alto de proficiência em língua portuguesa. Este estado de coisas não constitui uma surpresa, é um bom indicador da formação em língua portuguesa dos docentes deste departamento e é igualmente um indicador de credibilidade deste processo avaliativo. Uma análise mais detalhada permite verificar que quatro docentes deste departamento revelaram proficiência de nível C2 e dois docentes proficiência de nível C1. Os quatro tiveram oportunidade de fazer os seus cursos de mestrado em Portugal (três docentes) e no Brasil (um docente), enquanto os outros dois ainda estão a frequentar o seu curso de mestrado em Timor-Leste e não tiveram oportunidade, até ao momento, de seguir qualquer curso em cenário de imersão linguística num país lusófono. Mais uma vez, os resultados não são surpreendentes e esta observação parece confirmar que a estadia numa situação de imersão linguística está associada ao apuramento da mestria linguística, exigência particularmente saliente para os docentes deste departamento. (Viegas *et al.*, 2015, pp.72-73)

Os investigadores sugerem também uma política universitária que exija um razoavelmente alto nível de proficiência para que um candidato seja elegível para uma bolsa de mestrado ou doutoramento. Sugerem ainda uma nova avaliação a curto prazo, para que se possa verificar se o processo formativo está a funcionar como é esperado, dado que quanto melhor for a proficiência dos docentes, melhor será a formação que os alunos da UNTL poderão receber. O supracitado efeito reprodutor que a universidade possui intensifica a sua responsabilidade “na formação em língua portuguesa dos quadros do país e a sua própria natureza deve exigir critérios de rigor científico na avaliação e na formação do corpo docente no que respeita ao domínio e ao uso da língua portuguesa” (Viegas *et al.*, 2015, p.78).

Os Governos da República de Timor-Leste não são alheios a considerações e conclusões deste tipo, quer estas provenham de investigadores nacionais ou estrangeiros, pelo que têm a necessidade (e a obrigação) de produzir leis e planos no sentido de minimizar as dificuldades sentidas no processo educativo e de promover soluções de fundo. A educação tem sido descrita pelos vários governos como um dos mais importantes motores de desenvolvimento do país, pelo que tanto no *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (PED) como no *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030* (PENE) podemos encontrar referências e, sobretudo, possíveis soluções para as dificuldades sentidas neste âmbito, como veremos adiante. As próprias Nações Unidas, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹⁶² apresentam informações relevantes a este respeito nos seus

¹⁶² Produzido pelo seu Gabinete do Relatório de Desenvolvimento Humano (GRDH).

Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDH). Assim, no próximo capítulo abordaremos, para além do PED e do PENE, os RDH de 2002 e de 2015, o primeiro especificamente relacionado com Timor-Leste, publicado durante o período de transição pré-independência (*Ukun Rasik A'an - O caminho à nossa frente*), e o segundo de carácter mais geral, intitulado *O trabalho como motor do desenvolvimento humano*.

2.5 – Planos de desenvolvimento para Timor-Leste e o seu impacto na educação

De modo a continuar a promover o desenvolvimento de Timor-Leste, o governo da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) criou, em 2011, o *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (PED) e o *Plano Estratégico Nacional da Educação* (PENE). Estes planos reconhecem as dificuldades que o país enfrenta e que provavelmente enfrentará ainda durante bastante tempo e sugerem formas de as ultrapassar durante o seu período de vigência (de cerca de 20 anos). Como é natural, muitas das preocupações e sugestões apresentadas prendem-se com fatores económicos, indissociáveis de qualquer tentativa de desenvolvimento de uma nação, sobretudo uma tão jovem como esta. Estão também presentes quer no PED que no PENE questões de equidade social, linguística e cultural, que abordaremos neste capítulo, uma vez que nos parecem as mais pertinentes para o estudo que nos propomos realizar, uma vez que o mesmo se relaciona com equidade, interculturalidade e multilinguismo. Antes, porém, de abordar estas questões específicas, e de modo a procurarmos compreender melhor questões relacionadas com a escolaridade, as suas taxas de insucesso e de abandono e os índices de desenvolvimento da RDTL, julgamos importante analisar em que consiste a economia deste país, de acordo com o exposto no PED (2011), já que, como em qualquer outra nação, a sua influência sobre todos os aspetos de uma sociedade (e muito particularmente sobre o setor educativo) não deve, nunca, ser menosprezada.

A economia local de Timor-Leste é dominada pelo setor agrícola e pelo setor público, com altos níveis de pobreza espalhados por todo o país. As culturas de rendimento, como o café, cultivado essencialmente em pequenas comunidades, e, por vezes, em cooperativas, contribuem para a remuneração de algumas famílias rurais, apesar de, na maioria dos casos, as famílias timorenses utilizarem a agricultura para seu consumo próprio. O nível manifestamente insuficiente de infraestruturas significa que muitas vezes é difícil aceder aos mercados, o que pressupõe rendimentos familiares mais reduzidos, cujo impacto se sente, por exemplo, na frequência dos alunos nas escolas. Como sabemos, Timor-Leste possui muitos recursos naturais, dos quais um dos mais importantes para a economia é o seu grande potencial em termos de petróleo e de gás¹⁶³. O rendimento nacional bruto (RNB) total de Timor-Leste triplicou de 2004 a 2010, aumentando cerca de 24% ao ano. O PIB não-petrolífero também aumentou, a uma razão de cerca de 1,5 vezes (ou 7% por cento por ano)

¹⁶³ “Os ganhos de petróleo e gás subiram de aproximadamente 175 milhões de dólares em 2004 para cerca de 2,28 mil milhões em 2008, e aproximadamente 2,73 mil milhões em 2010” (RDTL, 2011a, p.239). Claro que estes valores se encontram dependentes do preço do barril de petróleo no mercado internacional, mas caso este se mantenha (ou aumente) é previsível um aumento dos mesmos. Atualmente, este valor é superior a 6 mil milhões de dólares americanos.

entre 2004 e 2010. Nesta perspetiva, Timor-Leste deveria ser detentor, em princípio, de um RNB de um país de rendimento médio, com valores na ordem dos 2,560 dólares *per capita*, e, no entanto, apresenta o padrão de vida de um país de baixo rendimento, com um PIB não-petrolífero *per capita* de aproximadamente 610 dólares¹⁶⁴. A principal razão para esta discrepância é que a riqueza petrolífera nem sempre é investida na economia não-petrolífera, o que acontece apenas com cerca de um quarto desta receita anual, sendo o restante investido no Fundo Petrolífero. De acordo com o PED (2011), Timor-Leste é um país altamente dependente das receitas provenientes do petróleo e do gás natural, as quais constituem cerca de 90% das receitas totais do orçamento de Estado. As receitas do petróleo têm vindo a crescer com regularidade, resultando no aumento do saldo do Fundo Petrolífero, responsável pela gestão desta receita, que deve, no entender do governo timorense, ser totalmente utilizada em benefício das gerações atuais e, sobretudo, futuras¹⁶⁵. No entanto, apesar desta intenção declarada, a relação entre o aumento dos valores do orçamento de Estado e os gastos no setor educativo não é necessariamente direta. O gráfico 3 e a tabela 1 demonstram que o aumento da receita total nem sempre se reflete, na mesma proporção, nos gastos com a educação. O gráfico 3, em particular, ilustra que, durante cinco anos (até 2009), houve uma efetiva diminuição da percentagem do orçamento total destinado à educação, registando-se uma tendência de aumento a partir de 2010. Os números absolutos mostram um aumento expressivo no orçamento da educação ao longo dos últimos anos, mas, efetivamente, o gráfico 3 revela um notável decréscimo na percentagem atribuída ao setor educativo entre 2003 e 2011, sendo que o próprio PENE (2011) reconhece que estas percentagens não são as ideais, e que esta situação se tende a manter: “[a] estimativa de investimento necessário para a educação em 2015 (\$190m, incluindo infraestruturas) [representa] aproximadamente 14% do orçamento nacional em 2015, o que continua a ser pouco, comparativamente com os países vizinhos de Timor-Leste” (RDTL, 2011c, p.59).

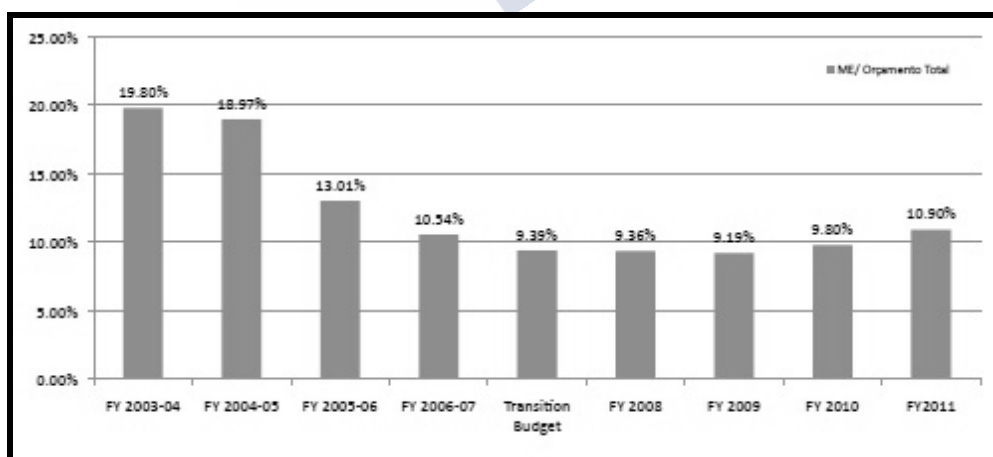


Gráfico 3 – Percentagem da despesa do governo timorense com a educação de 2003 a 2011. Fonte: Ministério da Educação (RDTL, 2011c, p.59).

¹⁶⁴ O valor do salário mínimo em Timor-Leste é de aproximadamente 100 euros por mês (115 dólares americanos), ainda que em muitos casos um trabalhador possa receber um valor bastante inferior a esse, dependendo do tipo trabalho que executar.

¹⁶⁵ “O saldo do Fundo Petrolífero foi de 370 milhões de dólares no final de 2004 e atingiu 6,9 mil milhões de dólares no final de 2010” (RDTL, 2011a, p.240).

Timor-Leste situa-se numa zona do mundo cujos países apresentam, habitualmente, um forte investimento na educação. Ao comparar a percentagem dos orçamentos investida pelos seus vizinhos mais próximos, verificamos que seis destes nove países investem anualmente um mínimo de 15% dos seus orçamentos nacionais no setor da educação (cinco destes seis investem pelo menos 20%), pelo que os gastos de Timor-Leste neste setor são ainda um dos mais baixos da região.

Tabela 1 – Orçamento total para a educação referente aos cinco primeiros anos da aplicação do PENE e do PED

	2011	2012	2013	2014	2015
PROGRAMAS DE ENSINO					
01 Educação Pré-Escolar	\$1,740,486	\$2,249,006	\$11,391,646	\$12,570,042	\$13,836,553
02 Ensino Básico	\$52,431,948	\$64,649,208	\$78,989,568	\$80,072,540	\$80,547,200
03a Ensino Secundário – Geral	\$3,771,533	\$7,906,194	\$9,018,637	\$9,850,767	\$12,431,956
03b Ensino Secundário – Técnico	\$2,255,788	\$7,506,243	\$10,072,670	\$10,658,156	\$14,183,569
04 Ensino Superior incl. Politécnico	\$13,246,317	\$29,449,000	\$35,804,327	\$39,636,775	\$40,481,757
05 Ensino Recorrente	\$1,500,000	\$2,939,000	\$4,067,200	\$3,803,400	\$3,739,000
06 Inclusão Social	\$115,000	\$175,000	\$617,312	\$620,649	\$621,931
07 Qualidade do Ensino	\$4,852,000	\$4,808,000	\$7,623,868	\$7,821,875	\$8,433,502
Subtotal – Programas de Ensino	\$79,913,071	\$119,681,651	\$157,585,229	\$165,034,205	\$174,275,467
PROGRAMAS DE GESTÃO					
08 Gestão Geral	\$2,000,000	\$2,500,000	\$2,500,000	\$2,700,000	\$3,000,000
09 Gestão dos RH	\$264,000	\$284,000	\$312,000	\$297,000	\$292,000
10 Desconcentração	\$2,384,000	\$3,568,000	\$3,568,000	\$2,722,000	\$2,722,000
11 TIC e SIG	\$465,000	\$501,000	\$285,000	\$315,000	\$345,000
12 Planeamento e Gestão Orçamental	\$241,000	\$279,000	\$132,000	\$122,000	\$132,000
13 Coordenação de Doadores	\$0	\$154,000	\$122,000	\$122,000	\$122,000
Subtotal – Programas de Gestão	\$5,354,000	\$7,286,000	\$6,919,000	\$6,278,000	\$6,613,000
ME salários pessoal não docente	\$5,485,000	\$5,603,076	\$8,534,480	\$8,961,204	\$9,409,264
Total – Orçamento Estimado	\$90,752,071	\$132,570,727	\$173,038,708	\$180,273,408	\$190,297,731

Fonte: Ministério da Educação (RDTL, 2011c, p.59)

Efetivamente, a tabela 1, referente aos cinco primeiros anos da aplicação do PENE e do PED deixa claro que, apesar do importante aumento dos valores totais disponibilizados para a maioria dos programas de ensino ou gestão, este aumento não acompanha o dos orçamentos de Estado. As exceções são a educação pré-escolar, cuja atribuição de fundos reflete a preocupação do governo com a formação das crianças até aos seis anos de idade, cujo número tem aumentado drasticamente por todo o território, e o ensino secundário técnico, cuja importância para o futuro do país é deixada bem clara em todos os documentos oficiais de estado relativos à educação. Por outro lado, esta tabela apresenta baixos valores destinados à inclusão social, o que vai um pouco contra aquilo que tanto o PED como o PENE afirmam em relação às taxas de insucesso e de abandono escolar, na medida em que são necessários muito mais professores com formação específica no ensino de crianças portadoras de deficiência,

para além de refeições nas escolas, transportes e bolsas para muitos alunos, o que implica um gasto muito superior ao aqui apresentado. O reduzido valor aqui discriminado é ainda mais grave se tivermos em conta que a *equidade*, que implica uma maior sensibilidade institucional em relação às diferenças locais e sociais, é um dos mais importantes princípios que guiam o PENE. Outra fraqueza que detetamos neste orçamento relaciona-se com a redução nos valores de gestão de recursos humanos, uma vez que se aquilo que se pretende é um assinalável aumento do número de professores, o mesmo implica necessariamente um acréscimo de custos bastante superior ao que aqui encontramos¹⁶⁶.

O item 13 desta tabela, referente ao programa de gestão de doadores, é também muito importante em todo o processo educativo. De facto, o apoio dos doadores, sejam estes outros países ou ONG “é igualmente crucial para se alcançarem as finalidades do PENE” (RDTL, 2011c, p.61), uma vez que de 1999 a 2002 foram estes que financiaram em grande parte a reconstrução das escolas, fornecendo ainda mão-de-obra especializada, sob a forma de técnicos, mas também de professores. Uma vez que muitas destas relações se mantêm, apesar dos valores disponibilizados pelos doadores corresponderem apenas a uma pequena fração do orçamento da educação, o PENE (2011) procura servir de base a uma relação com os doadores, a qual se pretende que seja transparente e profícua, proporcionando uma imagem mais nítida acerca dos objetivos que o Ministério da Educação pretende alcançar no setor da educação, bem como os respetivos custos. Para este Plano é necessário demonstrar uma melhor coordenação interna, de modo a fornecer uma justificação convincente para um maior investimento por parte dos doadores, garantindo que exista uma relação vantajosa em termos de custos *versus* benefícios para o país. Com este propósito, cabe ao Ministério da Educação desenvolver sistemas que permitam coordenar a seleção, a contratação e a gestão geral dos assessores internacionais, sendo para isso necessário estabelecer obrigações mútuas e procedimentos padronizados para os assessores técnicos e os seus homólogos, que não se limitem apenas à provisão de recursos materiais e financeiros, mas que incluam também comunicação, transferência de competências e responsabilização, numa perspetiva de capacitação e desenvolvimento. Estes assessores devem, portanto, trabalhar e ficar instalados no próprio Ministério, com homólogos claramente definidos e seguindo códigos de conduta, princípios e regulamentos, contratos, salários e sistemas de licença comuns.

O governo timorense afirma que a capacidade de implementar na totalidade o PENE depende da disponibilidade de fundos, de proveniência tanto externa como interna. Não sendo sempre possível determinar o nível de apoio dos parceiros de desenvolvimento, espera-se que o PENE sirva como base para um diálogo profícuo com os parceiros de desenvolvimento, devendo ser feito um esforço no sentido de desenvolver acordos de cooperação com Ministérios da Educação de outros países, de modo a partilhar experiências e identificar potenciais fontes de conhecimento especializado. Inevitavelmente, o nível de apoio internacional afeta as previsões orçamentais, existindo sempre incertezas relacionadas com a ausência de informação, que podem produzir discrepâncias nos custos relativos à educação.

¹⁶⁶ Segundo o PENE, o anterior sistema de gestão dos recursos humanos (RH) não era tão eficiente como seria desejável, pelo que são necessários novos sistemas de gestão e colocação de professores, que representem ganhos de eficiência à medida que o sistema se vai desenvolvendo.

Os custos apresentados na tabela 1, relativos à implementação do PENE, surgem a partir de vários fatores, entre os quais se encontram os Censos da população, as taxas de matrícula, os custos associados à implementação do Estatuto da Carreira Docente, o número de professores no sistema de ensino em determinado momento e o desenvolvimento das infraestruturas indispensáveis. Os Censos permitem avaliar o real crescimento da população, o que, por sua vez, contribui para que se possa fazer uma projeção das taxas de matrícula, ou seja, o crescimento populacional, tanto o real como o expectável, é transformado em estimativas de matrículas de novos alunos. Neste processo são também tidas em conta as taxas de insucesso e de abandono dos alunos, o que permite recalcular os níveis de matrícula dos estudantes.

Quanto aos Censos dos professores, é hoje possível conhecer, com um muito maior grau de certeza, o número exato de docentes, número este que até há bem poucos anos era pouco mais do que desconhecido. O recenseamento do pessoal docente (e também não docente), realizado em parceria com a Comissão da Função Pública, permite a obtenção de dados concretos, necessários para o cálculo dos custos referentes aos professores e eventuais auxiliares da ação educativa. Este cálculo tem, obrigatoriamente, de ter também em conta os custos associados à implementação do novo *Estatuto da Carreira Docente*, os quais tendem a crescer devido ao aumento do valor dos vencimentos, decorrente do aumento das qualificações e do nível de experiência dos professores, a quem é hoje permitido progredir na carreira, o que pressupõe que podem auferir salários superiores.

No que respeita às infraestruturas, a Unidade de Infraestruturas do Ministério procura realizar vistorias tão detalhadas quanto possível às instalações escolares existentes, contando com o apoio dos órgãos de gestão escolar locais e regionais, tendo em conta as estimativas de crescimento populacional e taxas de matrícula em cada local. Procura ainda levar a cabo eventuais melhorias na gestão do património escolar existente, definindo de forma mais precisa possível as reais necessidades em termos de mobiliário, livros e outros materiais educativos e estabelecendo padrões que permitam calcular os reais custos de manutenção e amortização dos mesmos. Claro que a criação e manutenção de infraestruturas educativas deve ser sempre baseada nos objetivos e atividades do *Plano Estratégico Nacional da Educação* (2011), mas isto, por si só, não é suficiente para melhorar o acesso e a matrícula dos alunos. Não basta que existam escolas, é fundamental que os alunos se desloquem até elas e que as suas famílias os possam aí manter até à conclusão dos seus estudos. Para isso é necessária uma distribuição tão equitativa quanto possível dos fundos do Estado e um real impulso governamental no sentido de afastar a economia nacional das dependências, sejam de recursos ou de empréstimos internacionais, tão comuns nos nossos dias, mesmo em países designados como desenvolvidos.

Afirma o governo que, tal como Timor-Leste, muitas outras nações ricas em recursos petrolíferos enfrentam problemas económicos e sociais consideráveis, apesar do potencial para gerar riqueza destes recursos, o que sucede, também, porque a população timorense não tem, naturalmente, acesso físico ao petróleo, a maior parte do qual se encontra em jazidas

marítimas exploradas essencialmente pela Austrália, e apenas uma percentagem ínfima de timorenses tem algum tipo de profissão relacionada com a exploração deste recurso natural¹⁶⁷.

Assim, de modo a reduzir a probabilidade de Timor-Leste vir a enfrentar os mesmos problemas de outros países produtores de petróleo, a sua *Constituição* exige que os recursos petrolíferos sejam propriedade do Estado e usados de “forma justa e igualitária, de acordo com os interesses nacionais, e que os rendimentos obtidos, a partir desses recursos, levem ao estabelecimento de reservas financeiras obrigatórias” (RDTL, 2011a, p.241). Foi, portanto, com esse objetivo em vista que, em 2005, se criou o Fundo Petrolífero de Timor-Leste, mecanismo que procura assegurar que os recursos naturais sejam geridos “com prudência”. Este é um fundo de riqueza soberano, no qual Timor-Leste deposita a receita proveniente dos seus rendimentos do petróleo e gás. Devidamente gerido e utilizado, este fundo poderá providenciar uma ajuda preciosa no desenvolvimento do país, constituindo, idealmente, uma fonte consistente e estável de rendimento.

De acordo com as regras firmadas pelo governo, todas as receitas do petróleo, incluindo *royalties* e impostos, são depositadas diretamente no Fundo Petrolífero, e, posteriormente, o Parlamento Nacional (que tem poderes para o efeito) retira os valores que considera necessários para compensar as carências detetadas nos seus orçamentos de Estado, e, portanto, para investir no desenvolvimento do país. De modo a evitar esgotar o seu saldo, todos os anos é calculado aquilo que se designa por Rendimento Sustentável Estimado. O governo define a gestão global e as estratégias de investimento do fundo, contando com um conselho consultivo (independente, tanto quanto possível) que fornece aconselhamento técnico e assistência. O tipo de investimentos varia, embora tenda para uma estratégia de tipo conservador, “que anteriormente consistia principalmente em investimentos em títulos do Tesouro dos Estados Unidos” (RDTL, 2011a, p.241). Aparentemente, e de acordo com o PED (2011), esta estratégia provou ser eficaz durante a mais recente crise financeira mundial, já que este fundo preservou a sua riqueza, tendo sido um dos fundos soberanos de riqueza com melhor desempenho global. A estratégia foi recentemente alterada, incluindo atualmente uma variedade de títulos e ações internacionais que visa assegurar não só a proteção da riqueza mas também o seu crescimento. “O Fundo Petrolífero de Timor-Leste é um passo essencial para se assumir o controlo do nosso próprio futuro e tomar as nossas próprias decisões sobre a melhor maneira de gerir os nossos recursos naturais” (RDTL, 2011a, p.241).

Claro que um país não pode (ou não deve, sob risco de mais cedo ou mais tarde se encontrar numa situação de falência económica) depender apenas de um recurso limitado e não renovável como é o petróleo, apesar da existência de fundos, muito menos se, como vimos, a sua população se encontrar em claro crescimento. Qualquer plano educativo que seja implementado em Timor-Leste tem de ter em conta as tendências populacionais, uma vez que a diferença entre as projeções populacionais anteriores e as atuais, usando como base os Censos que vêm sendo feitos no território, demonstra que a tendência, no que se refere ao crescimento populacional, pode alterar, em muito, os futuros cálculos de custos. Nesse sentido, o PED (2011) afirma que existe a necessidade de reestruturar a economia do país,

¹⁶⁷ Ver gráfico 1: *Onde trabalham os timorenses?*

procurando não sobrecarregar o setor público e a agricultura (embora aumentando a sua eficiência e rentabilidade) e apostando no crescimento do setor privado, na industrialização e no setor de serviços. Segundo a ONU (2015), o trabalho mobiliza, de formas diferentes, pessoas de todo o mundo e ocupa uma parte importante das suas vidas¹⁶⁸, pelo que a transformação das necessidades em termos de emprego resulta numa alteração na procura de trabalho, o que leva a alterações na formação da população.

Um dos maiores desafios, sobretudo em países com menor nível de desenvolvimento humano, relaciona-se com a utilização das tecnologias de informação, as quais, segundo o Gabinete do Relatório de Desenvolvimento Humano, têm vindo a transformar os tipos de trabalho e a sua organização, numa mudança que, não sendo nova, reformula a relação entre o trabalho e o desenvolvimento humano, pelo que “as políticas e instituições necessárias à criação de resultados positivos mais favoráveis para as pessoas também devem ser reformuladas” (UN 2015, p.11). De acordo com a ONU (2015), a disseminação e penetração das tecnologias digitais têm vindo a operar mudanças no mundo do trabalho, mas essas mudanças não se repercutem de forma igual em todos os países, pelo que será indispensável proporcionar aos trabalhadores novas competências e educação, apostando em qualificações mais elevadas e específicas para o trabalho “nos setores da ciência e da engenharia, bem como em muitos outros, assim como o serão a aptidão para a criatividade, a resolução de problemas e a aprendizagem ao longo da vida” (UN 2015, p.23).

Também é fundamental reconhecer que não se podem operar mudanças em termos de emprego e formação sem ter em conta o contexto social em que estas se inserem. A ONU (2015) afirma que se deve apostar na formulação e implementação de programas específicos com base na comunidade, os quais “podem proporcionar vários benefícios, incluindo estabilidade. As atividades económicas podem ser impulsionadas através do restabelecimento das ligações entre as pessoas, da reconstrução de redes e da ajuda à restauração do tecido social” (UN 2015, p.28). De acordo com o PED (2011), Timor-Leste possui um património cultural muito substancial e diverso, que contribui para um grande potencial a nível linguístico. De facto, um dos objetivos para o desenvolvimento do país passa pelo aumento da visibilidade nacional, regional e global das suas tradições e práticas criativas, e pelo reconhecimento da sua imagem e identidade, que poderá contribuir para um sentimento de identificação e de orgulho nacional, desenvolvendo e fortalecendo de uma economia criativa virada para as exportações e para o turismo. Segundo o PED, “[a] nossa cultura deu-nos a Independência e irá agora assegurar o nosso futuro” (RDTL, 2011a, p.76).

Assim, um dos objetivos do PED é o de contribuir para a transformação, a nível nacional, de uma economia baseada na agricultura para outra baseada na indústria, no turismo e nos serviços, uma vez que a experiência indica que, “à medida que os países passam do estatuto de rendimento baixo para o de rendimento médio há um declínio gradual no emprego agrícola e uma subida na procura de trabalho nos sectores da indústria e serviços” (RDTL, 2011a, p.248). O PED (2011) salienta ainda a necessidade de construir uma função pública eficaz,

¹⁶⁸ “Dos 7,3 mil milhões de pessoas de todo o mundo, 3,2 mil milhões têm emprego, outras dedicam-se ao trabalho de prestação de cuidados, a trabalho criativo, a trabalho voluntário ou a outros tipos de trabalho, ou ainda à sua preparação enquanto futuros trabalhadores” (UN, 2015, p.1).

sendo uma prioridade o facto dessa mesma função pública conseguir funcionar sem depender de assistência técnica internacional. Admite, no entanto, a existência de importantes lacunas de competências e que “apenas um número limitado de funcionários possui qualificações superiores” (RDTL, 2011a, p.225). Neste sentido, o Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano fornece um mecanismo base para desenvolver os recursos humanos necessários, cobrindo os custos de formação e desenvolvimento profissional dos funcionários públicos. Portanto, as estratégias económicas e as ações sugeridas no *Plano Estratégico de Desenvolvimento* (2011) têm como objetivo uma mudança estrutural que inclui ações para desenvolver os recursos humanos através da educação e formação. Esta é uma ideia partilhada pela ONU, que, no seu PNUD de 2015 defende que “se o potencial de todas as pessoas fosse aproveitado através de estratégias apropriadas e políticas adequadas, o progresso humano seria mais célere e registar-se-ia uma redução dos défices de desenvolvimento humano” (UN, 2015, p.iii)¹⁶⁹. Esta formação de recursos humanos, como vimos, inclui a formação de adultos, mas começa, naturalmente, pelas camadas mais jovens da população.

De acordo com o PED (2011), Timor-Leste é um país jovem, no qual mais de metade da população tem menos de 19 anos. Embora esta situação crie desafios, também fornece enormes oportunidades para esta nação emergente, uma vez que ao longo das próximas décadas estes mesmos jovens se irão transformar em grande parte da força laboral nacional. Segundo o PED, estas crianças e jovens deverão ser preparados no sentido de responder às novas oportunidades com dinamismo, criatividade e entusiasmo, de modo a que, à medida que entram para o mercado de trabalho e dominam as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), possam conduzir a RDTL ao crescimento económico e ao desenvolvimento desejado por todos. O PED reconhece, no entanto, as grandes dificuldades na sua formação:

Embora a percentagem de juventude na população garanta grandes oportunidades para providenciar o capital humano e a mão-de-obra dinâmica de que precisamos [...] também significa um esforço das entidades competentes e dos recursos para suportar um número cada vez mais elevado de alunos, nas várias etapas do nosso sistema de ensino. (RDTL, 2011a, p.19)

Efetivamente, uma das características de Timor-Leste nos anos que se seguiram à independência, e que, sendo bem aproveitada, poderá contribuir em muito para o almejado desenvolvimento, é o elevado índice de crescimento demográfico. Claro que, segundo o PED (2011), os desafios que o país enfrenta, especificamente no que respeita à educação, serão agravados no futuro por este mesmo rápido crescimento populacional, que implicará, nos próximos anos, um assinalável aumento das matrículas de crianças a partir dos seis anos de idade no ensino básico, que se repercutirá inevitavelmente nos níveis de ensino superiores¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Em termos de Índice de Desenvolvimento Humano, e entre os 188 países abrangidos pelo PNUD, Timor-Leste encontra-se na 133ª posição (UN, 2015, p.34).

¹⁷⁰ “O planeamento deverá ainda ter em conta o envelhecimento da força de trabalho na função pública e a reforma, nos próximos 5 a 20 anos, de um número significativo de funcionários. Uma estratégia de gestão de sucessão em todos os serviços será preparada para gerir esta transição demográfica. O planeamento terá também em conta a realidade de que

Exemplo disto são os dados oficiais que apontam para um número que passou de 30.000 crianças matriculadas no primeiro ano do ensino básico em 2011 para 39.000 em 2015. Este crescimento implica, uma clara necessidade do aumento do número de professores¹⁷¹, de salas de aula e de gastos com a educação. Nesse sentido, o PED (2011) afirma que o investimento no sistema educativo poderá contribuir para construir uma força de trabalho mais qualificada, que, por sua vez, terá um impacto positivo na própria economia nacional, numa relação de simbiose.

Como referimos anteriormente, o aumento demográfico contribui para que se sintam presses em todos os níveis de ensino, desde o básico até ao secundário, sendo que a RDTL se depara com grandes desafios no que se refere à melhoria da qualidade do ensino. Segundo o PENE (2011), o governo aprovou um currículo do ensino básico que tem como objetivo contribuir para a unidade nacional, elevando os padrões educacionais. Este currículo pretende transmitir às crianças e jovens os valores nacionais, a história e a cultura do povo timorense, promovendo ainda a fluência nas duas línguas oficiais e oferecendo aos alunos a oportunidade de, mais tarde, desenvolverem competências na língua inglesa ou noutras línguas estrangeiras. Acrescenta que a reviso deste currículo será um processo contínuo e sistemático, e que, numa primeira fase a prioridade será dada  reviso aprofundada do currículo do 1.º e 2.º ciclos por forma a colmatar as deficiências em termos de conteúdo e abordagens pedagógicas detetadas e a contribuir para uma melhor preparação para a integração dos alunos em níveis de ensino superiores.

Contudo, de acordo com o PED, o currículo do ensino secundário no é o mais adequado para servir as necessidades de desenvolvimento do país. Afirma o Ministério da Educação que todos os alunos que concluam o Ensino Básico poderão transitar para o Ensino Secundário, de modo a que possam adquirir os conhecimentos necessários para prosseguir os seus estudos no ensino superior ou a permitir a sua entrada no mundo do trabalho. Os alunos poderão optar por ingressar no Ensino Secundário Geral (ESG) ou no Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESVT), de acordo com as suas capacidades e preferências, existindo grandes expectativas em relação a este último, uma vez que é apontado como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento social e económico do país. O PENE (2011) afirma ser fundamental garantir um ensino superior de qualidade, com uma forte aposta na mobilidade dos estudantes, no reconhecimento mútuo das qualificações acadmicas entre Timor-Leste e outros países, sobretudo aqueles com que Timor mantm relações de cariz educativo e económico e no desenvolvimento e aplicação de um conjunto de medidas que contribuam para o aumento da taxa de frequência e de concluso dos alunos do ensino superior.

O PED afirma que a gesto dos professores se encontra em estado precário, contando com uma taxa de professores por aluno muito baixa, o que implica que a qualidade do ensino

muitas profissões exigem até cinco anos de formação e experiência de trabalho, antes de um indivíduo poder ser produtivo” (RDTL, 2011a, p.226).

¹⁷¹ “Verificou-se um crescimento impressionante do número de professores tanto no Ensino Básico como no Secundário. A média do rácio aluno-professor tem vindo a melhorar e  agora de 1:30 para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de 1:26 para o 3.º Ciclo e de 1:20 para o Ensino Secundário. A tabela esconde, no entanto, o facto de que o rácio no  tão bom no 1.º Ciclo, onde as turmas podem ser de mais de 45 alunos por professor. Do ponto de vista das melhores práticas pedagógicas em educação, a dimenso das turmas deve ser a menor possível nos anos iniciais” (RDTL, 2011c, p.12).

seja considerada deficitária. O governo afirma ainda que muitos dos seus professores carecem de fluência nas línguas oficiais e de instrução¹⁷², situação que se pretende corrigir até 2030.

De acordo com João Cândio Freitas, o Ministro da Educação de Timor-Leste aquando da criação do PED e do PENE, um sistema de ensino de alta qualidade é o contributo mais importante para o desenvolvimento de um país, contribuindo para a criação e manutenção de uma nação próspera, harmoniosa e democrática. O ex-ministro reconhece, na introdução do PENE, a necessidade de melhorar a qualidade da educação, afirmando que seria importante dar passos no sentido de atingir esse objetivo. De acordo com o ex-ministro, este plano representa a primeira análise sistemática do progresso referente à construção do sistema educativo nacional de Timor enquanto país independente, bem como os desafios que o país enfrenta no sentido de melhorar o acesso dos cidadãos a uma educação de qualidade. Acrescenta ainda que é fundamental assegurar que, tão rapidamente quanto possível, as crianças de Timor-Leste tenham melhores oportunidades que os seus pais em termos de educação, e que estas lhes permitam desenvolver todo o seu potencial, ajudando as suas famílias e comunidades a participar no desenvolvimento da nação. De acordo com o *PENE* (RDTL, 2011c), muitos dos professores do país não possuem ainda as qualificações adequadas para exercer a sua função, uma vez que as oportunidades de cursos de formação inicial nem sempre são suficientes e as intervenções que têm lugar na formação contínua não têm o impacto que deveriam. O *PENE* (2011) refere ainda que muitos professores timorenses iniciam as suas carreiras com poucos conhecimentos sobre a disciplina que irão lecionar, desconhecendo os seus currículos e manifestando importantes carências na sua preparação e formação inicial, demonstrando fracas competências pedagógicas e não revelando um domínio total das línguas oficiais de ensino em vigor em Timor-Leste, o tétum e o português:

A falta de acesso a cursos de formação de professores, bem como a qualidade dos mesmos resultou numa qualidade pedagógica deficitária nas salas de aula de Timor-Leste durante praticamente uma década. A maioria dos professores do País não possui as qualificações mínimas para exercerem esta função. Na verdade, as oportunidades de cursos de formação inicial de qualidade têm sido insuficientes. Até 2010, as intervenções a curto prazo na formação contínua têm sido de impacto limitado. Muitos professores iniciam as suas carreiras com poucos conhecimentos sobre a disciplina que irão lecionar, com fracas competências pedagógicas, para além de não terem competências ao nível do domínio total das duas línguas oficiais de ensino em vigor em Timor-Leste. (RDTL, 2011b, p.142)

O documento reconhece que “apesar de esta situação atualmente estar a melhorar, existem ainda muitos desafios para superar” (RDTL, 2011b, p.142)¹⁷³. Efetivamente, de

¹⁷² Esta situação, abordada no capítulo anterior em termos da realidade ao nível do ensino superior, adquire contornos mais complicados devido ao elevado número de línguas maternas que podem coexistir numa sala de aula do ensino primário, e, sobretudo, devido ao facto de muitas crianças com seis anos não compreenderem o tétum e, muito menos, o português, línguas oficiais de instrução. Com a progressão pelos níveis educativos e inevitável contacto com outros falantes de tétum as dificuldades com esta língua tendem a esbater-se, enquanto que as relacionadas com o português se tendem a manter.

¹⁷³ Os nossos anos de experiência em Timor-Leste, entre 2011 e 2016, relacionam-se, precisamente, com a formação inicial e contínua de professores, pelo que pudemos verificar em primeira mão as dificuldades de muitos dos docentes timorenses em

acordo com o IPL e o IPAD (2010), no ano 2000 cerca de 90% dos professores que começaram a lecionar não possuíam formação de nível superior, número que em 2010, ou seja, 10 anos mais tarde, e de acordo com estas duas entidades, apenas se tinha reduzido em 5%, para os 85%. Subsistiam até alguns casos de professores que nem sequer tinham concluído o ensino secundário, o que é bastante mais preocupante.

O PENE (2011) afirma que o insucesso dos alunos se pode dever a uma combinação de fatores, entre os quais a qualidade da educação que recebem, incluindo a língua de instrução, a sobrelotação das salas de aula, o conhecimento das matérias por parte dos professores, os fracos métodos de ensino, a colocação de professores menos qualificados nos anos de escolaridade iniciais, a inadequação dos recursos de sala de aula e a ainda bastante comum fraca assiduidade dos professores¹⁷⁴. De acordo com o PENE, os objetivos gerais da formação e ensino de professores são baseados na mudança de atitudes decorrentes da formação, na igualdade de oportunidades, em abordagens baseadas na competência, na elevação dos padrões dos professores e do ensino, num sistema coerente entre a formação inicial e contínua de professores, na importância da aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento de uma política centrada nos dados e na pesquisa, numa estrutura de carreira docente lógica e produtiva, numa formação prática com ligações mais estreitas às escolas e no desenvolvimento de um sistema para garantir a qualidade. O PENE pretende, até 2030, introduzir um sistema equitativo para promover a carreira docente que defina escalões para aumentos salariais com base no desempenho e nas qualificações dos professores, para além de um sistema de avaliação do desempenho mais apropriado. Idealmente, estes dois sistemas devem funcionar em conjunto com outro, cuja função é o acompanhamento e a avaliação, de modo a garantir que o progresso na carreira e, portanto, a promoção dos professores se baseia no mérito, e que todos têm as mesmas oportunidades.

O PENE (2011) salienta ainda que a criação da Direção Nacional dos Recursos Humanos é a chave para a coordenação das atividades relacionadas com os recursos humanos em todo o Ministério da Educação (e também noutros Ministérios), e que, de modo a que se possam operacionalizar as reformas desejadas, se deve atuar ao nível do perfil e capacidades demonstradas pelos funcionários, uma vez que se verifica um excesso de pessoal nos níveis mais baixos e uma acentuada carência de pessoal especializado. É, portanto, necessário valorizar os funcionários que demonstrem talento e motivação, devendo ser tomadas medidas quanto ao baixo desempenho dos que o não demonstrem. Neste sentido, o desempenho dos professores é ainda um problema, particularmente no que se refere ao rigor e à responsabilização, registando-se habitualmente, por exemplo, um baixo nível de assiduidade dos mesmos. Por outro lado, o PENE salienta que o bom desempenho deve ser recompensado,

termos de formação de base e de fluência linguística nas línguas oficiais. Na maioria dos casos, ambas eram manifestamente insuficientes.

¹⁷⁴ Em alguns casos, esta fraca assiduidade deve-se ao facto de alguns professores terem empregos paralelos, de modo a assegurar a subsistência das suas famílias. Existem ainda outros casos, como por exemplo o dos *professores voluntários*, que até recentemente recebiam do estado apenas valores irrisórios ou pequenas ajudas monetárias ou em géneros das escolas ou dos encarregados de educação. Esta última situação tem vindo a ser corrigida, com a integração destes professores em cursos de formação inicial ou contínua, que lhes permitem aceder à carreira docente e auferir o salário completo.

e os docentes que, recorrentemente, não demonstrem empenho no seu trabalho devem ser afastados. Existe ainda, no entender do governo, um problema de equidade, na medida em que professores com um fraco desempenho e com baixas qualificações auferem o mesmo salário de outros com qualificações mais elevadas e/ou melhores desempenhos. A este respeito, o PENE refere que estão a ser realizados progressos no desenvolvimento de um Sistema de Informação de Gestão dos Recursos Humanos, mas que os avanços se têm revelado morosos, existindo bastantes dificuldades na obtenção de informação correta sobre os docentes.

Para sanar as dificuldades sentidas em termos de recrutamento de professores qualificados, e de modo a garantir a oferta necessária, é necessário prever com a maior precisão possível as necessidades de professores em cada local do território, estimulando-se a sua participação através da oferta de bolsas de estudos, subsídios e participações aos estudantes. A existência de um salário de professor, mais baixo do que o de alguns outros setores (especialmente setores privados, mas bastante superior ao salário mínimo timorense) e a estabilidade desta profissão, tão necessária no contexto do crescimento demográfico de Timor, tanto agora como em anos vindouros, pode servir como garantia de que a carreira docente seja encarada como uma oportunidade a longo termo. A oportunidade para exercer a profissão docente deve estar disponível a todos os candidatos, em qualquer ponto do país, desde que os mesmos preencham os requisitos necessários.

O PENE salienta ainda que existe uma especial ênfase no recrutamento de mulheres, contribuindo para, até 2030, se atingir um equilíbrio de géneros no pessoal docente. Procura-se, com as medidas implementadas, estimular também (e sobretudo) a participação dos cidadãos que vivam em locais afastados dos centros de formação de professores, sendo que a formação terá de ter em conta as necessidades de professores por cada subsector da educação, as áreas curriculares em que o número de professores seja manifestamente insuficiente e a falta de professores em determinadas zonas geográficas. Dado que é importante que todas as escolas possam atingir níveis similares de qualidade relativamente aos docentes, a colocação dos mesmos deve ser feita de forma a garantir que os “locais tradicionalmente difíceis para os funcionários tenham à sua disposição professores de boa qualidade” (RDTL, 2011c, p.36).

Quanto à formação inicial, fundamental não só para a manutenção do número de professores (atendendo ao número de docentes que se reformam todos os anos) como ao seu aumento, o PENE enumera os meios que devem ser postos em prática para garantir a sua qualidade, nomeadamente a consolidação institucional do Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), para que este possa ter condições de oferecer qualificações de nível inicial acreditadas, a revisão dos currículos de todas as instituições de formação inicial (terminando, deste modo, o estigma de terminar um curso e não ver as próprias competências reconhecidas) e a introdução de estágios profissionalizantes como parte dos programas de formação. As capacidades e conhecimentos dos cidadãos que afirmem possuir os requisitos necessários para iniciar os cursos de formação de professores devem ser avaliadas, bem como as dos seus formadores. De modo a maximizar o uso do tempo dos formadores, o PENE afirma que estes devem possuir especializações em mais do que uma disciplina, de modo a lecionar uma segunda disciplina caso tal seja necessário. No âmbito da formação contínua, este Plano introduz a formação por módulos, que devem ser flexíveis e

financeiramente eficientes, bem como cursos de formação intensiva de professores, cursos estes que devem contribuir para as suas qualificações. Irão ainda ser introduzidos mecanismos de oferta de educação à distância, potenciadores de um maior nível de frequência, que complementem a formação presencial. Tal como na formação inicial, também neste âmbito se medirá continuamente a eficácia dos métodos de formação utilizados.

O conjunto de circunstâncias que obrigaram à reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste nas duas últimas décadas contribuíram para a clara insuficiência de progressos ao nível da formação de professores, os quais não conseguem, pelos seus próprios meios, melhorar o ensino e as experiências de aprendizagem dos seus alunos. Dado que o INFORDEPE é apenas responsável pelos recursos educativos e pela formação de docentes, torna-se necessária a aplicação de abordagens inovadoras e práticas com o objetivo de auxiliar os professores e melhorar a qualidade de ensino. Neste sentido, foram projetadas e criadas as Escolas de Referência, foi organizada uma Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e projetada uma Unidade de Media Educativa.

As Escolas de Referência, que surgiram em apenas cinco distritos mas que, com o passar dos anos, se têm vindo a estender pelos restantes distritos do território, funcionam, de acordo com o PENE, como modelo para a escolarização de qualidade, promovendo a gestão escolar, a implementação dos currículos, a melhoria da capacidade de leitura, o desempenho escolar dos alunos, a criação e utilização de infraestruturas adequadas a um ambiente de aprendizagem moderno (sempre dentro das possibilidades dos municípios/comunidades em que se inserem) e a participação da comunidade envolvente na vida escolar. Nestas escolas podemos atualmente encontrar maioritariamente professores internacionais, provenientes essencialmente de Portugal mas, potencialmente, também de outros países lusófonos, esperando-se que no futuro o seu corpo docente seja constituído por uma maioria de professores timorenses qualificados e motivados. O objetivo das Escolas de Referência não é apenas o de ensinar os alunos que as frequentam¹⁷⁵, mas também o de ajudar os professores de outras escolas do distrito a melhorar o seu desempenho em sala de aula, quer seja através da observação de boas práticas, quer pela aprendizagem de metodologias centradas no aluno, para além de permitir aos professores que aí lecionem (ou aos professores visitantes) o acesso a recursos que poderão servir para uma melhoria na planificação das suas aulas. As Escolas de Referência têm também (e deverão continuar a ter) um papel de relevo na preparação dos futuros professores, devido à possibilidade de estes aí concluírem a sua formação inicial através dos seus estágios pedagógicos.

Quanto à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, esta foi criada com o objetivo de apoiar o número crescente de professores, quer os que se encontram em exercício, quer os que estão ainda em formação. De acordo com o PENE (2011), apesar de, desde 2011, estar a ser providenciado um número crescente de manuais escolares às escolas, aos professores e aos alunos, os professores timorenses devem ser encorajados a fazer os seus planos de aula

¹⁷⁵ De acordo com as nossas próprias observações, muitos timorenses, sobretudo aqueles que possuem habilitações académicas mais elevadas, preferem que os seus filhos frequentem a Escola Portuguesa de Díli ou, na impossibilidade de tal acontecer, as Escolas de Referência, uma vez que é para eles perceptível uma maior qualidade de ensino nas mesmas.

seguindo uma abordagem centrada no aluno, à qual muitos não estão habituados¹⁷⁶. Nesse sentido, é muito importante que estes tenham acesso a recursos para além dos manuais. A introdução desta Rede Nacional tem, portanto, como objetivo facultar aos professores uma variedade de recursos que poderão ser utilizados nas suas escolas, e que complementem os recursos escolares já existentes, fornecendo ainda um acesso contínuo a novos materiais à medida que estes forem ficando disponíveis. Este serviço de bibliotecas é ainda mais importante para os professores e os alunos de zonas rurais mais remotas, onde o acesso a materiais é habitualmente mais problemático. Outro objetivo da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, que se interliga com o primeiro que referimos, é o de constituir um recurso para o próprio desenvolvimento profissional dos professores, fornecendo materiais relevantes, referentes às suas próprias áreas de especialização, possuindo o potencial de os manter atualizados e de lhes permitir descobrir e aplicar novas abordagens pedagógicas. Claro que as próprias bibliotecas podem também ser colocadas ao serviço da população geral e não só da população escolar, podendo constituir um meio de penetração da língua portuguesa, bem como um meio de acesso ao conhecimento. O problema é que o acesso às mesmas, sobretudo nos meios mais pequenos, é bastante complicado até para os estudantes. Muitas encontram-se habitualmente fechadas, funcionando quase como “museus” de livros e não centros de leitura.

Já a Unidade de Media Educativa, de acordo com o PENE (2011), é uma inovação com o potencial de colocar tanto professores como estudantes em contacto com os seus congéneres em Timor-Leste e no resto do mundo, abrindo portas e derrubando fronteiras através das novas tecnologias. O Ministério da Educação tem vindo a explorar o modo como as TIC podem ser usadas para auxiliar a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos, com o objetivo de fazer com que estas, quando aplicadas no contexto de sala de aula, possam servir como um elemento de estimulação de imaginação e de criatividade¹⁷⁷. A ênfase não se encontra apenas na produção de conteúdos relacionados com os currículos e com a formação de professores, mas também na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e nas relações com a comunidade. Por exemplo, os programas televisivos e radiofónicos produzidos pela Unidade de Média Educativa são “difundidos para um público mais vasto do que os professores e os alunos da escola, promovendo, desta forma, a educação da comunidade em geral” (RDTL, 2011c, p.37).

O PED (2011) afirma que as mudanças estruturais na economia podem também fornecer oportunidades de emprego para o povo, e refere que no espaço de uma década a força de trabalho aumentou em cerca de 35%, passando de cerca de 300.000 pessoas em 2001 para aproximadamente 405.000 pessoas em 2010, crescimento que se terá mantido nos anos subsequentes. No entanto, apesar das estimativas apontarem para cerca de 12.000 a 15.000

¹⁷⁶ Subsistem ainda inúmeros casos de professores que se regem apenas pelos manuais, procurando aí a sua segurança quando não se sentem (ou, efetivamente, não estão) preparados para abordar determinados temas dos currículos. O modelo clássico de ensino, com aulas que consistem, essencialmente, no professor a ler ou a escrever no quadro e os alunos a transcrever, é ainda extremamente comum em Timor-Leste.

¹⁷⁷ É importante salientar que existem muitas escolas por todo o território que ainda não possuem sequer eletricidade nas salas de aula, pelo que a utilização das TIC é de todo impossível. Existem, por exemplo, casos de professores nessas escolas cuja solução para este problema passa por simular, no quadro de giz, as aplicações informáticas que pretendem ensinar aos alunos, o que é louvável, mas infelizmente não muito produtivo.

novos candidatos a emprego que ingressam na força de trabalho a cada ano, o setor privado ainda oferece poucas oportunidades, o que, naturalmente, e à semelhança de outras sociedades, afeta maioritariamente os jovens. A juntar a este facto temos ainda a realidade da grande maioria dos timorenses estar vinculada a empregos de baixa produtividade e rendimento, habitualmente na agricultura de subsistência. O PED (2011) afirma que à medida que a economia muda tende a deslocar-se para setores que garantam maiores rendimentos, sobretudo para o setor privado: “à medida que as economias se desenvolvem, o sector de serviços tende a expandir-se” (RDTL, 2011a, p.258).

Este Plano prevê, ainda, que o crescimento do setor dos serviços crie oportunidades de emprego para as mulheres, promovendo a equidade. De acordo com o PENE, Plano que “foi estruturado em 13 Programas Prioritários que incidem sobre as diferentes componentes do sistema educativo que devem ser alvo de reforma para que a qualidade geral do processo de ensino e aprendizagem possa melhorar” (RDTL, 2011c, p.6), é fundamental assegurar que as mulheres, tal como os homens, têm direito a aceder a todos os níveis de educação, eliminando os constrangimentos à participação e à aprendizagem das mulheres, uma vez que se verifica que as disparidades de género se observam por vezes no ensino básico, crescem até ao ensino secundário e se tornam ainda mais evidentes no ensino superior¹⁷⁸.

Outros grupos, habitualmente marginalizados, são também referidos no plano como casos prioritários: é o caso de pessoas com deficiência¹⁷⁹ e de crianças não escolarizadas. Neste grupo de pessoas incluem-se aqueles que estão matriculados mas que, por qualquer motivo, são excluídos da aprendizagem, devido a razões do âmbito familiar, económico ou de outros tipos, aqueles que não se encontram matriculados nas escolas mas que o fariam caso esta fosse mais acessível e fosse capaz de responder às suas necessidades (casos de pessoas que habitam em zonas mais afastadas da rede viária, por exemplo) e as crianças e adultos portadores de deficiência e que, portanto, necessitam de algum tipo de apoio adicional. Normalmente, quanto mais afastados de Díli ou Baucau, maiores as dificuldades dos alunos em encontrar escolas, sobretudo de nível secundário (ver tabela 2), o que implica, inevitavelmente, ónus importantes para as suas famílias, que têm de optar entre pagar pela escolarização dos seus jovens (incluindo, em muitos casos, estadias, transportes e alimentação) ou “empurrá-los” para um mercado de trabalho que, sobretudo nos municípios mais rurais, não está preparado para os receber. Esta situação agrava-se se considerarmos que as famílias destes meios rurais são habitualmente muito mais numerosas do que as citadinas, pelo que a opção passa, muitas vezes, pelo abandono escolar. Existe uma aposta na reintegração das populações deslocadas, uma vez que a “paz e estabilidade recentes

¹⁷⁸ “Em colaboração com parceiros de desenvolvimento internacionais, o Ministério tem feito progressos significativos quer na definição da abordagem estratégica, quer na aplicação das ações iniciais necessárias para promover a igualdade de géneros. Em 2010 foi elaborado um plano detalhado para a igualdade de género na educação e foi criada a Unidade de Género. Em paralelo, foram identificadas medidas específicas para promover o aumento da participação feminina no Ensino Secundário e Superior, incluindo cursos de pós-graduação no estrangeiro” (RDTL, 2011c, p.33).

¹⁷⁹ O PENE refere que um estudo executado pela Plan International revelou que 1% das crianças matriculadas nas escolas primárias em Timor-Leste são portadoras de algum tipo de deficiência, mas que não existia informação suficiente acerca de crianças não escolarizadas com deficiência. Afirma, no entanto, que “[t]odos terão acesso a ensino de qualidade independentemente de quaisquer deficiências” (RDTL, 2011a, p.29).

permitiram que um número elevado de pessoas deslocadas internamente pudesse regressar aos seus locais de origem e iniciar uma vida normal” (RDTL, 2011c, p.33). A reintegração dessas pessoas, que na maior parte dos casos são socialmente e economicamente desfavorecidas, é uma questão a considerar para a melhoria das taxas de inscrição e de retenção. Ainda a este respeito, o PENE (2011) afirma que Timor-Leste apresenta elevados índices de pobreza, particularmente em zonas rurais, pelo que é frequente que as crianças de famílias economicamente menos favorecidas trabalhem para contribuir para a subsistência das suas famílias.

Tabela 2 – Escolas por distrito em 2010/2011, de acordo com a Unidade de Infraestruturas do Ministério da Educação de Timor-Leste.

DISTRITO	TOTAL POR DISTRITO	ESCOLAS									
		PRÉ-ESCOLAS		ESCOLAS BÁSICAS				SECUNDÁRIO GERAL		SECUNDÁRIO TÉCNICO	
				AGRUPAMENTOS		ESCOLAS FILIAIS		Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
		Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas				
Aileu	94	10	1	11	4	62	1	1	2	2	0
Ainaro	98	4	2	17	3	64	3	2	2	1	0
Baucau	198	1	4	17	5	116	44	8	1	1	1
Bobonaro	165	8	1	23	3	123	1	3	2	1	0
Covalima	123	19	0	20	6	68	5	3	1	1	0
Dili	147	14	12	14	8	59	17	11	10	2	0
Ermera	143	6	0	22	1	104	4	2	2	2	0
Lautém	100	7	0	15	2	70	3	2	0	1	0
Liquiçá	91	1	19	7	1	54	6	1	1	1	0
Manatuto	86	8	1	16	2	50	4	2	2	1	0
Manufahi	103	5	5	13	3	65	5	3	2	2	0
Oecusse	76	3	1	9	2	50	6	2	1	2	0
Viqueque	130	3	7	18	3	85	4	4	3	3	0
TOTAL	1554	89	53	202	43	970	103	44	29	20	1
		142	245		1073		73		21		
			1318				94				
			1554								

Fonte: Ministério da Educação, (RDTL, 2011c, p.11).

Como podemos observar na tabela 2, existe um baixo número de escolas secundárias, sejam estas públicas ou privadas, nos distritos para além de Díli ou Baucau, as duas maiores cidades do país. Verificamos também que a distribuição das escolas secundárias é bastante assimétrica, “sendo consideravelmente mais baixa nas zonas sul e oeste” (RDTL, 2011c, p.11). Outro fator importante, que atesta o crescimento demográfico, é o número e distribuição das pré-escolas, que revelam uma participação significativa do setor privado, sugerindo a sua grande necessidade e um número inferior ao desejável de escolas públicas a esse nível.

Assim, uma das grandes prioridades governamentais é a criação de medidas que permitam que estas famílias enviem as suas crianças para a escola¹⁸⁰. O desenvolvimento de uma política de inclusão social capaz de orientar a implementação de um número de ações de combate ao abandono escolar é, nesta área, o resultado a curto prazo que o governo afirma ser o mais necessário. Os Ministérios procuraram começar a responder a alguns dos problemas mencionados anteriormente, e apesar da ausência de uma política de inclusão social, muitos programas foram já implementados no terreno (exemplo disto são o Programa da Merenda Escolar¹⁸¹, o Programa de Condições Escolares, a Unidade de Género e a Unidade de Educação Inclusiva). Timor-Leste comprometeu-se a alcançar os objetivos da Educação para Todos (EPT) assinados por 155 países na Tailândia e reafirmados anos mais tarde por 164 países no Senegal. Um dos objetivos desta EPT é o de desenvolver e melhorar a proteção e a educação pré-escolar, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, pelo que, segundo o PENE, foi (e continuará a ser) necessário aumentar a capacidade do sistema de ensino, começando pela disponibilização de mais salas de aula nas escolas públicas existentes: “Em 2010, das pré-escolas que estavam em funcionamento no País, 89 eram públicas e 53 privadas. Está previsto acomodar mais 15.000 crianças em escolas públicas existentes; para tal, são necessárias cerca de 400 salas de aula públicas e será preciso recrutar mais professores” (RDTL, 2011c, p.16).

Para além destes programas, existem diversas ferramentas de inclusão social que podem (e devem) ser exploradas, como por exemplo a Bolsa de Mãe, que contribui para o aumento do número de matrículas e permanência de jovens mães no sistema educativo¹⁸². A disponibilização de bolsas internas e de medidas semelhantes deve ser explorada, tendo como objetivo encorajar e ajudar as mulheres que vivem longe das principais zonas urbanas a frequentar cursos de formação inicial de professores ministrados nos grandes centros. Noutros casos, as bolsas de estudo gerais, os subsídios e, eventualmente, os empréstimos, poderão ser alternativas.

O PENE (2011) salienta ainda que o aumento substancial do número de professoras é um objetivo distinto, mas complementar, a ser alcançado, uma vez que, na opinião do governo, existe uma série de razões de peso para procurar um equilíbrio de professores de ambos os géneros no sistema educativo¹⁸³.

¹⁸⁰ “[O]utras causas que podem colocar obstáculos à matrícula e à retenção [são as] despesas relacionadas com a educação (livros e uniformes), distância da escola, inadequação dos edifícios escolares (especialmente falta de água ou saneamento), violência nas escolas e, por fim, a percepção que a família tem sobre a qualidade e os benefícios da educação” (RDTL, 2011c, p.33).

¹⁸¹ Em muitos casos esta Merenda Escolar é a primeira, e em casos pontuais a única, refeição que os alunos comem durante o dia.

¹⁸² São bastante comuns os exemplos de jovens mulheres que não terminam os seus estudos devido a uma gravidez, sobretudo nos níveis secundário e superior. Existe ainda em muitos locais uma pressão no sentido da constituição de família em detrimento dos estudos ou da carreira profissional das mulheres.

¹⁸³ “Um desses motivos prende-se com o facto de as professoras serem vistas como um modelo para as raparigas, registando-se inclusivamente uma forte correlação entre o número de professoras e os níveis de inscrição e de sucesso das raparigas” (RDTL, 2011c, p.33). Para o IPL e o IPAD (2010), espera-se que este aumento contribua também para a diminuição da violência nas escolas e para a criação de modelos sociais que sirvam de incentivo para que as raparigas optem por prosseguir os seus estudos.

Claro que se o abandono escolar é um grave problema com que a RDTL se depara, o insucesso escolar dos seus alunos é outro, de igual importância e consequências igualmente nefastas. Existem, no entender do governo de Timor-Leste, uma série de fatores que contribuem para este insucesso, entre os quais, como vimos, a má preparação dos professores e a falta de materiais didáticos. Subsiste ainda, de acordo com o IPL e o IPAD (2010), a necessidade da adequação dos materiais didáticos ao contexto timorense, com a produção de textos, imagens ou fotografias, entre outros materiais, que incidam sobre a cultura e realidade de Timor-Leste, a única que muitos dos alunos conhecem.

O PENE salienta que muitas crianças não estão a progredir nos anos de escolaridade de acordo com a idade oficial desejável (ver figura 21). Muitas crianças repetem anos de escolaridade e, como resultado, existe um elevado número de alunos nos dois primeiros ciclos de ensino cuja idade é superior àquela que se considera oficial para a frequência dos mesmos. Estes são os alunos que correm maior risco de abandono escolar, chegando, em muitos casos, a não concluir o 6.º ano de escolaridade, e, portanto, a comprometer seriamente o seu futuro, o que representa um enorme desafio para o Ministério da Educação de Timor-Leste. O governo afirma que a extensão deste problema é visível, por exemplo, no 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano), já que apenas 30% dos alunos inscritos têm a idade prevista para a frequência do mesmo, e que o número total de matrículas decresce ao longo dos ensinos básico e secundário. Este declínio deve-se ao número elevado de alunos que repetem anos de escolaridade, e que acabam, eventualmente, por abandonar a escola.

Para o PENE, a procura de soluções para a questão da retenção dos alunos até ao 6.º ano de escolaridade é crucial para que Timor-Leste consiga alcançar o ODM (Objetivo de Desenvolvimento do Milénio) de conclusão do ensino primário universal. E mesmo após o 6.º ano surgem importantes questões relacionadas com a inscrição e a retenção dos alunos, que se avolumam, como vimos, e que terão necessariamente de ser resolvidas se Timor-Leste pretender que os seus jovens obtenham as competências necessárias para ajudar o seu país a concretizar o almejado desenvolvimento nacional. O PED (2011) afirma que se deve estabelecer uma política de inclusão social que garanta que as pessoas mais vulneráveis tem direito à educação, pelo que serão gradualmente introduzidas medidas para ajudar crianças de famílias mais pobres a aceder e a continuar os seus estudos, incluindo o desenvolvimento e alargamento do programa de merendas escolares. Devem ainda ser tomadas medidas especiais para garantir a igualdade de oportunidades para raparigas e a “redução da disparidade nos resultados educacionais entre rapazes e raparigas, em especial nos níveis secundário e superior” (RDTL, 2011a, p.123).

			Universidades		
26	Ensino Superior	3	Doutoramento		
25		2			
24		1			
23		2	Mestrado		
22		1			
21		4	Licenciatura	Pós-Graduação	
20		3	Bacharelato		
19		2			
18		1			
			Politécnicos		
			Segundo ano		
			Primeiro ano		
Exames Nacionais					
17	Ensino Secundário	12	Secundário Geral		Secundário Técnico
16		11			
15		10			
Exames Nacionais					
14	Ensino Básico (obrigatório)	9	3.º Cido		
13		8			
12		7			
11		6	2.º Cido		
10		5			
9		4	1.º Cido		
8		3			
7		2			
6		1			
Idade		Ano			

Figura 21 – Níveis de escolaridade e idade ideal dos alunos no sistema de ensino de Timor-Leste, de acordo com o PENE. Fonte: Ministério da Educação, (RDTL, 2011c, p.11).

Um ponto em que tanto o PENE como o PED parecem estar de acordo relaciona-se com um dos fatores que, na opinião do governo, mais contribui para este panorama de potencial abandono e insucesso escolar, e que é a notória dificuldade que tanto docentes como alunos demonstram na utilização das duas línguas oficiais de escolaridade, o português e o tétum. As dificuldades tanto dos professores como dos alunos na utilização destas duas línguas são ainda hoje facilmente observáveis e acompanham os alunos à medida que estes progridem pelos vários níveis de ensino. Em 2006, numa das primeiras tentativas de avaliação do desenvolvimento de competências nas áreas de literacia e numeracia, ficou demonstrado um desempenho insuficiente de uma amostra de alunos do primeiro ao sexto ano de escolaridade, que revelou as graves lacunas sentidas ao nível do ensino básico.

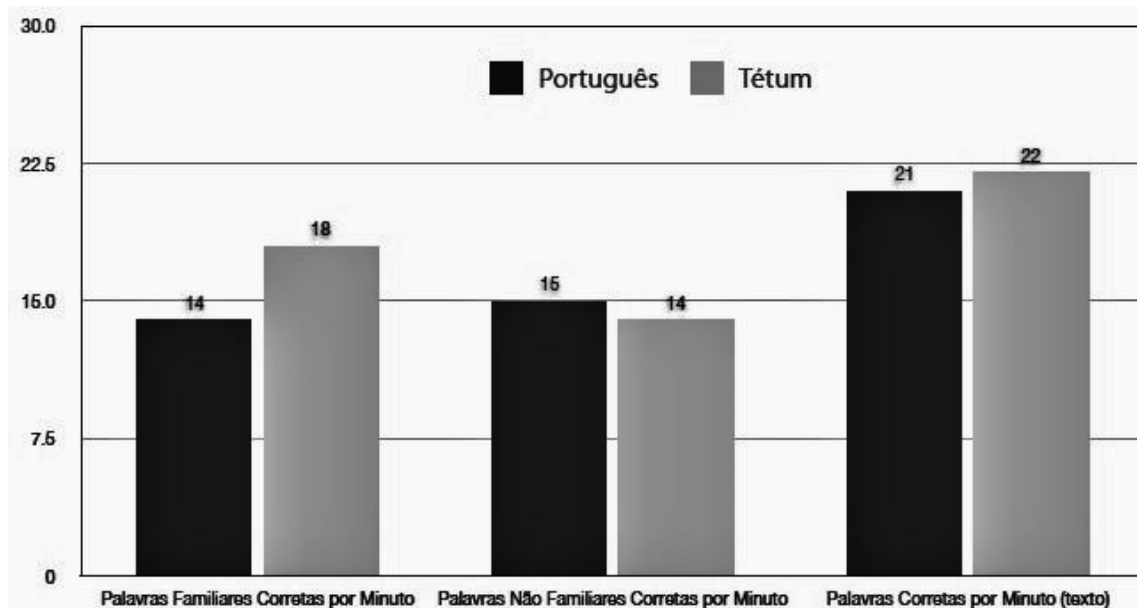


Gráfico 4 – Fluência na leitura dos alunos do ensino básico timorense em número de palavras por minuto, por língua e por familiaridade. Fonte: Ministério da Educação, ACLNI (RDTL, 2011b, p.41).

Em 2009, através da utilização de instrumentos diferentes dos de 2006, o estudo *Avaliação das Competências de Leitura nos Níveis Iniciais* (ACLNI) procurou analisar e avaliar o desempenho dos alunos ao nível da leitura, no sentido de dar resposta a problemas de literacia. Este tipo de estudo, usado em muitos outros países e que permite fornecer uma apreciação bastante rápida e relativamente fiável das competências de leitura das crianças, serve habitualmente como ponto de partida para a identificação e posterior implementação de medidas pelos governos. De acordo com o ACLNI, considera-se que, idealmente, as crianças devem ser capazes de ler pelo menos 60 palavras por minuto, de modo a que exista uma real fluência, indispensável para o uso da leitura como instrumento de aprendizagem. Ao ser aplicado em Timor-Leste, o estudo revelou que “a maior parte das crianças timorenses eram capazes de ler a menos de metade dessa velocidade” (RDTL, 2011b, p.41), ou, em alguns casos, a menos de um quarto da mesma, como podemos ver no gráfico 4. Uma questão que se levanta a partir da análise deste gráfico é o facto de, apesar de todas as dificuldades apontadas ao uso da língua portuguesa, se verificar que as dificuldades com a leitura do tétum não são muito inferiores às da leitura do português, o que é, de certa forma, surpreendente e parece sugerir que a própria preparação e modo de lecionar dos professores poderá ter mais impacto na aprendizagem do que a utilização desta ou daquela língua de escolarização. De acordo com este mesmo estudo, o desempenho dos alunos foi também insuficiente no que se refere à compreensão da leitura, “com a maior parte das crianças a não ser capaz de responder as questões sobre os textos que liam” (RDTL, 2011b, p.41), como podemos observar na tabela 3:

Tabela 3 – Frequência de erros de leitura e compreensão escrita nas línguas de escolarização de Timor-Leste.

Questão	Português (%)	Tétum (%)
1	68,6	55,0
2	90,9	87,6
3	71,5	59,1
4	71,7	67,4
5	70,9	73,3
6	72,1	78,7
Todas as respostas erradas ou questões não respondidas	61,4	50,9

Fonte: Ministério da Educação, ACLNI (RDTL, 2011b, p.47)

Também aqui se verifica que, apesar das diferenças entre os valores demonstrarem que os alunos têm maiores dificuldades na compreensão do português, estas não são muito superiores às demonstradas na compreensão da língua tetum. De facto, de acordo com esta tabela do ACLNI, mais de metade dos alunos (50,9%) errou todas as respostas a perguntas feitas em língua tetum, ou nem sequer tentou responder às mesmas. A diferença de cerca de 10% no total entre a compreensão das duas línguas parece corroborar a percepção de que os problemas não se encontram exclusivamente na escolha ou adaptação às línguas de ensino.

Claro que os desafios da mudança de um currículo indonésio, ensinado, naturalmente, em língua indonésia, para um currículo diferente, completamente novo e supostamente adaptado à nova realidade do país, foram enormes, tendo sido necessário alterar não só os conteúdos do currículo mas também a própria abordagem de ensino e as línguas de instrução. Nesse sentido, foi feito um esforço para que os professores recebessem formação sobre a implementação do currículo, bem como os respetivos guias do professor¹⁸⁴. Um dos maiores desafios relacionados com o novo currículo inclui a introdução do uso das línguas oficiais, tendo-se tornado claro desde os primeiros momentos da adoção do mesmo que os professores precisavam de mais formação para o conseguirem implementar integralmente. De acordo com o feedback de professores, diretores de escolas, formadores de professores e técnicos do currículo, continuam a existir preocupações significativas acerca da adequação deste currículo e da capacidade dos professores de o implementar de uma forma que permita uma efetiva aprendizagem dos alunos. Assim, de modo a melhorar o acesso à educação e criar bases sólidas em termos de literacia e numeracia em português e tetum, foi decidido que os idiomas locais (as línguas maternas) fossem usadas como idiomas de ensino e aprendizagem no primeiro ciclo do ensino básico, o que, na opinião do governo, “proporciona uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com as recomendações da *Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas para Timor-Leste*” (RDTL, 2011a, p.21). O PENE (2011) acrescenta, a este respeito, que:

¹⁸⁴ A nossa própria experiência de ensino no território permite-nos afirmar que muitos professores não possuíam (alguns chegando mesmo a referir que desconheciam) a existência destes guias, facto assumido pelo próprio governo: “Estão a ser introduzidos gratuitamente manuais e guias do professor para apoiar a implementação do novo currículo. Contudo, os sistemas de distribuição são ineficientes e, por vezes, manuais e guias do professor perdem-se, chegam tarde ou não são alocados com base nas necessidades de cada escola. A resolução destes problemas faz também parte da nova estratégia” (RDTL, 2011c, p.19).

A investigação internacional mostra que os alunos aprendem melhor quando a sua língua materna é utilizada na sala de aula. A integração das línguas maternas, particularmente nos níveis iniciais, fornece uma base para o desenvolvimento da literacia e da numeracia, para a aquisição de competências de aprendizagem e para facilitar a transição para as duas línguas oficiais. (RDTL, 2011c, p.16)

Afirma o PED (2011) que, dada a diversidade das línguas nacionais e locais em Timor-Leste, a Comissão Nacional de Educação iniciou estudos sobre o *Ensino Multilíngue baseado nas Línguas Maternas para Timor-Leste*, estudos estes que têm como objetivo garantir que as crianças não partem em situação de desvantagem e que todas têm as mesmas oportunidades de acesso à educação, assegurando aquilo que define como uma *transição inicial suave* para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste. O PENE argumenta que experiências levadas a cabo pelo governo, resultados de iniciativas locais e estudos internacionais revelaram a importância do uso da língua materna do aluno como contributo para melhorar o desempenho educativo e para promover o conceito de Escola Para Todos (EPT). De acordo com estas fontes, a integração do uso da língua materna como facilitadora da compreensão e do acesso às línguas oficiais, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, tem um impacto direto na acessibilidade, relevância e qualidade da aprendizagem, que se revela substancial para o desenvolvimento da literacia e das competências matemáticas, e funciona como uma forma de estimular a aprendizagem do português e do tétum. Segundo o PENE, o uso da língua materna deve ser acompanhado pela formação adequada dos professores e o desenvolvimento e disponibilização de materiais didáticos, processo inevitavelmente moroso e que implica uma elevada quantidade de recursos. Da aplicação desta política espera-se, como resultado, a concepção e implementação de programas piloto em determinadas áreas, de modo a testar a introdução das línguas maternas nos primeiros anos de escolaridade, o que levará ao desenvolvimento de uma nova política linguística educativa.

O PENE sugere uma posterior avaliação do impacto da fase de testes na aprendizagem dos alunos e alterações legais relacionadas com o uso da língua materna nos primeiros anos de escolaridade, incluindo orientações sobre a política linguística educativa do país nas revisões do currículo, as quais deverão levar à produção e distribuição de recursos didáticos apropriados. Esta opção pelas línguas maternas tem, obviamente, os seus defensores e os seus detratores. Estes últimos argumentam, por exemplo, que nem o PED nem o PENE parecem assumir as dificuldades inerentes a esta opção pelas línguas maternas, não explicando, por exemplo, como se pode processar a formação de professores em determinadas línguas, ou como ultrapassar o facto de muitas serem ágrafas, implicando uma ausência de norma e, naturalmente, uma quantidade muito reduzida de material de ensino, que terá de ser produzido especificamente para cada língua. Hagège (2000), apresenta, como exemplo, a Papua/Nova Guiné, cujo governo decidiu que a educação pré-primária seria feita com base nas línguas vernáculas, o que, na opinião deste autor é uma decisão feliz, mas que o leva a questionar a quantidade de materiais que ela implica e, por conseguinte, o trabalho que isso pode

representar, sobretudo se tivermos em conta que, tal como em Timor, um grande número das línguas papuas ainda não está sequer completamente descrito¹⁸⁵.

O PENE refere que é necessário realizar mais trabalho no que se refere ao desenvolvimento do currículo e à preparação e aprovação de orientações pedagógicas, e que várias organizações têm elaborado e testado material didático em tétum e português, o qual pode ser desenvolvido e contextualizado, mas que “uma área que requer atenção é a insuficiência de materiais pedagógicos e lúdicos disponíveis nas línguas de instrução” (RDTL, 2011b, p.32). Para além disto, os detratores deste tipo de ensino apontam a questão de se poder estar a condenar estes alunos ao insucesso escolar a médio/longo prazo, uma vez que tanto nas escolas secundárias como no ensino superior as línguas de escolarização serão sempre o tétum e o português, com as quais estes alunos terão tido, quanto muito, uma relação esporádica. O PENE salienta a este respeito que em algumas zonas do país as crianças não têm um contacto diário com o tétum nem com o português quando iniciam o seu processo de escolaridade, situação que pode levar a problemas de aprendizagem se não for usada uma metodologia de ensino destas duas línguas como línguas não maternas (LNM) ou estrangeiras (LE), em que o professor utilize a língua materna (LM) como ponte para as línguas oficiais de acesso ao conhecimento. O Plano reitera que muitos professores não recebem formação específica em metodologia de ensino de línguas não maternas como forma de promover a literacia e a numeracia nos primeiros anos de escolaridade e como plataforma para a aquisição de fluência nas línguas oficiais. O PED confirma esta perspetiva, acrescentando que o uso dos idiomas maternos na educação deve ser explorado para assegurar igualdade de oportunidades, em especial ao nível da alfabetização inicial, recorrendo, por exemplo, às TIC, que poderão contribuir para a transformação das escolas, permitindo que as crianças em idade escolar sejam capazes de aceder, em tempo real, a todo o mundo. Existe neste documento a opinião que as traduções instantâneas possuem o potencial para ligar os alunos timorenses com os alunos de outros países, enquanto que os novos dispositivos e serviços de armazenamento de dados poderão permitir a preservação e divulgação das línguas maternas, das histórias e da cultura timorense:

A possibilidade de salas de aula virtual, com alunos e professores em outras aldeias ou nações, e o acesso a materiais de pesquisa, tais como documentários, programas educacionais e novos livros digitais, terão o potencial de fazer grandes melhorias educacionais. À medida que os custos unitários dos dispositivos de internet diminuam, Timor-Leste vai aproveitar ao máximo a promessa da era da internet. Como primeiro passo, todas as escolas serão ligadas à internet. No entanto, o progresso real será feito, quando cada aluno tiver acesso individual, através de um portátil ou computador, [a] ferramentas educacionais on-line. (RDTL, 2011a, p.123)

¹⁸⁵ A propósito da Papua/Nova Guiné, Hagège salienta que a terra mais rica do globo em línguas é também uma daquelas onde os riscos de extinção são os mais elevados. “Encontramos aí, por exemplo, 130 línguas faladas por menos de 200 pessoas” (Hagège, 2000, p.170).

De acordo com o PED, o PENE (e também o PNUD), o maior objetivo da tya desejada reforma do sistema educativo é o de melhorar a qualidade da educação, seja através da formação de professores (tanto na vertente da formação inicial como na da formação contínua), da criação e aplicação de novos currículos, melhor adaptados às necessidades nacionais, e da implementação de novos e mais transparentes sistemas de gestão das escolas.  também fundamental, segundo estes Planos, assegurar a equidade, o que implica uma maior sensibilidade institucional em relação às diferenças locais e sociais. Estas diferenças são, sem dvida, melhor compreendidas pelas direções regionais e distritais, organismos que se encontram numa posição privilegiada que lhes permite identificar e, eventualmente, resolver constrangimentos no acesso  educação e na qualidade do sistema educativo nos diferentes distritos e subdistritos, pressuposto este que implica a implementação de métodos de planeamento ascendente (*bottom-up*). Este sistema de planeamento implica diferentes soluções, com diferentes custos, de acordo com as exigências locais, contribuindo para a criação de uma imagem mais precisa das necessidades específicas de cada região, informando o governo central acerca do número de escolas necessárias, da sua localização ideal, do tipo e dimensão das próprias construções, bem como uma estimativa dos correspondentes custos operacionais e de recursos humanos.

Claro que, de modo a implementar este tipo de sistema, se tornam indispensáveis iniciativas de formação e capacitação, para além de sistemas fiáveis que permitam a identificação, registo, partilha e análise das questões identificadas. Existem, contudo, constrangimentos que não podem ser resolvidos apenas a nível local (ou que são transversais a todo o território), os quais tero de ser abordados e resolvidos num âmbito nacional. Segundo o PENE, a chave para a obtenção de respostas adequadas aos problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem passa por uma disponibilização de informação de qualidade pelas direções regionais e distritais e pelas principais agências educativas, o que obriga todas as direções, nacionais, regionais ou distritais, a atualizar regularmente os sistemas de informação.

Em resumo, o PENE aponta uma série de medidas importantes para procurar sanar as grandes dificuldades do ensino em Timor-Leste, entre as quais se encontra a questão linguística e a da equidade no ensino. No que se refere às línguas maternas e de escolarização, este plano pretende, até 2030, estudar o desenvolvimento de uma política linguística na educação e, posteriormente, implementar programas de introdução das línguas maternas nos primeiros anos de escolaridade com o objetivo de promover a motivação dos alunos, reduzir as taxas de abandono escolar e melhorar os resultados globais. Em termos de equidade, este Plano pretende desenvolver e implementar uma política de inclusão social, criar um sistema de apoio institucional, descentralizar a educação, aumentando o grau de responsabilidade das direções nacionais, regionais e distritais da educação. Pretende ainda apoiar a coordenação intragovernamental de modo a facilitar a concretização dos ODM e conceder bolsas internas, empréstimos ou outros mecanismos de promoção da participação das mulheres na formação de professores, contribuindo assim para o aumento do número de professoras, sobretudo no ensino secundário e superior. Finalmente, o PENE preconiza um aumento do apoio das medidas de inclusão social, introduzindo a educação inclusiva nos programas de formação

inicial e contínua de professores. Contudo, apesar de todo o investimento na educação, não pode existir uma mudança social se não se tiver em conta os desafios inerentes à multiculturalidade e a necessidade de promover uma interculturalidade real, justa e produtiva.





AND THEN...

**Let's take a map of the world
tear it into pieces.
All of the boys and the girls
will see how easy it is
to pull it all down
and start again
from the top to the bottom
and then...**

**I'll have faith or I'll prefer
to think that things couldn't turn out worse.**

**Took a plane across the world,
got in a car.
When I reached my destination
I hadn't gone far.**

Martin L. Gore¹⁸⁶

¹⁸⁶ Cantor e compositor britânico.



CAPÍTULO III

MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE

3.1 – Um mundo multicultural

Segundo Wolton (2004), a diversidade cultural é a essência do projeto europeu, conferindo-lhe grandeza, e, se for bem-sucedido, o valor de exemplo, já que, para além de algumas referências religiosas em comum e da adesão a um determinado modelo de racionalidade e à filosofia dos direitos humanos, os diferentes povos europeus não aparentam, à primeira vista, ser muito semelhantes. Com as suas diferentes línguas, a sua História própria e diferentes visões do mundo, torna-se claro que o desafio da Europa consiste em tentar aproximar e fazer cooperar todos esses povos. Por outro lado, no entanto, muitos cidadãos parecem sentir cada vez mais que as culturas europeias dos nossos dias são, na verdade, apenas marginalmente diferentes, independentemente de se situarem no Norte ou no Sul da Europa ou dos seus níveis de riqueza ou pobreza. Aparentemente influenciadas pelos valores do capitalismo, muitas assumem o consumismo como valor quase absoluto, seguindo o exemplo da América do Norte, sobretudo dos E.U.A. Contudo, se olharmos além das fronteiras que delimitam o espaço da Europa veremos que existem noutros locais diferenças culturais muito maiores do que as que separam os povos europeus.

As questões relacionadas com a multiculturalidade e a interculturalidade não são, de modo algum, recentes, tal como o não é o choque de culturas e a integração ou não-integração de algumas comunidades dentro de outras. Efetivamente, se tivermos em conta a nossa História (no seu sentido mais global, ou seja, a História da Humanidade), facilmente compreenderemos que todos nós somos, de certa forma, emigrantes ou descendentes de emigrantes, mesmo que nos pareça que nem nós nem os nossos antepassados alguma vez tenham abandonado aquilo que definimos como a *nossa pátria*, a nossa terra natal. Efetivamente, de acordo com Peres (1999), estudos sociológicos revelam que as migrações são um fenómeno planetário, o que implica que todos resultamos de misturas étnicas e raciais, todos descendemos de diferentes povos, sujeitos, ao longo dos anos, a diferentes processos de miscigenação resultante do contacto com os *outros*. Dificilmente encontraremos alguém que afirme não ser fruto destes encontros, quase sempre fortuitos, por vezes forçados, entre raças, credos e nacionalidades. Mesmo que encontrássemos alguém que o afirmasse, seria obviamente uma pessoa que estaria conscientemente a ignorar os milénios de relações humanas que a precederam, já que, como afirma André (2012), todos somos mestiços, e é naquilo que o autor designa como o labirinto mais profundo das nossas mestiçagens que se geram as nossas opções, que se estruturam os nossos valores, que se formam e transformam as culturas e que cintilam as constelações das nossas crenças.

Quando os exploradores portugueses e espanhóis do século XV chegaram à América não descobriram, na verdade, coisa nenhuma, apesar de romanticamente o continuarmos a pensar e ensinar; efetivamente, como sabemos, as Américas já haviam sido descobertas, não se sabe

bem quantos anos antes, pelos povos que designamos como nativos, e que terýo, em épocas remotas, feito a travessia do aparentemente intransponível Oceano Atlântico. O mesmo sucedeu noutros pontos do mundo, desde a África até à Ásia, passando pela Oceânia e outros locais ainda mais remotos e inóspitos, como as estepes siberianas, o Alaska ou outras zonas próximas dos círculos polares Ártico e Antártico, onde populações como os Inuit, os Esquimós e tantas outras já haviam chegado e iniciado o seu processo de povoamento milénios antes das caravelas e das naus e séculos antes dos automóveis e dos aviões. Reconhecer que todos estes povos foram capazes de tanto recorrendo apenas àquilo que consideramos tecnologia primitiva pressupõe uma lição de humildade para o ser humano moderno, que, do alto da “torre” da sua ciência, e de forma por vezes arrogante, ainda hoje procura respostas satisfatórias para a construção das pirâmides egípcias, das esculturas da ilha de Páscoa ou de Stonehenge, ignorando ou menosprezando a genialidade dos povos antigos e a sua capacidade de transformar o mundo.

Por outro lado, saber que somos, em maior ou menor medida, descendentes destes corajosos exploradores deverá ser para nós também uma fonte de orgulho, no mínimo equivalente ao que sentimos pelos nossos navegadores da época dos descobrimentos¹⁸⁷. Todos somos, portanto, e quer o admitamos quer não, parte de um todo global, iguais na nossa diversidade, diferentes apesar das semelhanças, pelo que é necessário fazer um esforço de compreensão das outras culturas, abandonar o ocidentalismo dominante, o “fantasma da aldeia global”, que, no entender de Wolton (2004) acaba por confundir a eficácia dos meios (comunicar) com a dificuldade dos fins (compreender-se). Como afirma Said (1994), uma vasta nova população de muçulmanos, africanos, indianos e outros, chegados de antigos territórios coloniais, reside agora na Europa metropolitana, desde a Itália até à Escandinávia, passando pela Alemanha e por tantos outros países, os quais hoje são obrigados a lidar com esses deslocamentos causados, em grande parte, pelo imperialismo e pela descolonização. Assim, esta compreensão entre culturas referida por Wolton (2004) é hoje indispensável devido ao elevado número de pessoas em processo de migração.

Como nos diz Moreira (1996), o que é valorizado por uma cultura pode ser desvalorizado por outra, surgindo daí, simultaneamente, a possibilidade e a dificuldade das relações interculturais. Assiste-se cada vez mais, como afirma Sanches (2009), à mercadorização da diferença, que parece vender sempre bem, uma vez que o exótico torna o *outro* mais tolerável, reduzindo-o a um mero enfeite multicultural. Peres (1999) acrescenta que na era da globalização, da competitividade e da plutocracia, mas também da interculturalidade, não se pode continuar a vacilar entre a visão paradoxal da superprodução e do desperdício e o verso da moeda, o desemprego e exclusão social, fatores que contribuem para um mundo mal desenvolvido.

Por sermos seres humanos podemos comunicar eficientemente, mas somos humanos diferentes, é dessa diferença que surgem as dificuldades. Quando nos relacionamos com os imigrantes, por exemplo, é importante lembrar-nos que estes não nos são mais estranhos do que nós o somos para eles. As migrações humanas fazem parte da nossa História global. Na

¹⁸⁷ Para Wolton (2004), foi o *Ultramar* que, em primeiro lugar e em todos os oceanos do mundo, permitiu a comprovar a existência da diversidade cultural.

verdade, eram já importantes antes do período Histórico, já que, de acordo com dados arqueológicos, os primeiros seres humanos seguiam as migrações dos animais de que se alimentavam, não existindo nenhum período histórico em que, nalguma parte do mundo, não tenham existido movimentos populacionais de maior ou menor escala. Na nossa perspetiva, europeia e atual, e sobretudo nos últimos anos, com uma maior visibilidade a partir de meados da década em que nos encontramos, palavras como *emigração*, *imigração*, *populações deslocadas* ou *refugiados* voltaram a fazer parte do nosso vocabulário quotidiano, quer por questões económicas (crises financeiras, relocalização de empresas) quer por motivos de força maior (guerras ou catástrofes naturais):

[A] imigração, fenómeno crescente e cada vez mais relevante, que introduz mais diversidade étnica, mais variabilidade linguística, mais riqueza cultural e mais complexidade demográfica nas nossas sociedades ocidentais, mas também mais pluralidade, variabilidade e conflitividade nas relações humanas, políticas, económico-laborais e mesmo ideológicas, pois a variedade de formas de entender a vida trazidas pelos imigrantes questiona, para o bem ou para o mal, a validade universal dos princípios que inspiram a organização social e política dos nossos Estados democráticos (Rodríguez-Rial, 2004, p.202)

Independentemente das suas razões, muitos são aqueles que procuram novos horizontes, e que, idealmente, sabem que terão de envidar grandes esforços para que esta alteração nas suas vidas lhes corra da melhor forma. Claro que nem tudo é igual para todos. Alguns integram-se, outros são excluídos, alguns fazem esforços para serem integrados (com resultados variáveis), outros esforçam-se para não o serem, mantendo-se, por vezes, uns e outros em comunidades à margem da sociedade que os recebe ou engloba.

No caso específico de Portugal (aplicável, contudo, também à vizinha Espanha, bem como a muitos países da Europa Ocidental), podemos referir como exemplos as comunidades ciganas, que tantas vezes optam por seguir as suas próprias regras, leis e tradições, por vezes à revelia das regras e leis que lhes são impostas pela sua própria nacionalidade, ou os imigrantes chineses, cuja presença nos países ocidentais aumentou consideravelmente nas últimas décadas e que, apesar de se revelarem habitualmente casos de sucesso em termos económicos, quase não têm expressão noutros setores da sociedade, sendo discutível a sua real integração. Uns e outros são, assim, exemplos de comunidades extremamente fechadas, cuja presença tanto em Portugal como noutros países ocidentais nem sempre equivale a uma real integração, e, como tal, pode ser fonte de desconfiança ou de atitudes de racismo ou outros tipos de discriminação, tanto da parte dos próprios elementos destas comunidades como dos elementos da restante sociedade onde se encontram¹⁸⁸. Gellner (1998) diz-nos que o

¹⁸⁸ Relativamente às relações entre minorias e a questões de intolerância, apresentamos este exemplo recente do Diário de Notícias: “Um casal homossexual foi brutalmente agredido no sábado à noite [14 de Julho de 2018], junto ao hipermercado do Alma Shopping, em Coimbra. No sábado, pelas 19.15 horas, foram ambos insultados e agredidos por uma família cigana. “Estava no Alma Shopping, porque o meu namorado trabalha no Jumbo, e dei-lhe um beijo de despedida como qualquer outro dia em que ele vai trabalhar e eu vou levá-lo. E uma família de ciganos - pai, mãe e dois filhos - começou logo com os insultos”, contou Duarte. “Chamaram-me pedófilo e disseram que nos iam matar. Atingiram-me com um alicate na cabeça, eu começo a sangrar, vou para o chão, e eles a dar pontapés ao meu namorado, também já no

nosso mundo é hoje tão interdependente que é impossível especificar os limites da responsabilidade de cada um. Por exemplo, apesar das regiões mais fortemente desenvolvidas aceitarem importar mão-de-obra barata das menos desenvolvidas, geralmente não lhes agrada partilhar a cidadania plena e o elevado nível da infraestrutura social com os *párias* recém-chegados e culturalmente distintos, e a penúria e a discriminação podem chegar a levar alguns destes para o submundo do crime, o que reforça ainda mais o preconceito contra as suas comunidades. A situação resultante fortalece os sentimentos segregacionistas e/ou nacionalistas de ambas as populações, o que pode levar a graves confrontos.

As comunidades ciganas e chinesas não são, naturalmente, casos únicos de integração duvidosa. A estas duas comunidades juntam-se muitas outras, algumas relacionadas com o passado colonial dos vários países europeus, como os emigrantes e os descendentes de emigrantes dos países lusófonos africanos, cujo número é bastante expressivo sobretudo na zona da grande Lisboa, ou o dos brasileiros, que optam por emigrar para a Europa em busca de melhores condições remuneratórias mas também de segurança para si e para as suas famílias. Estes últimos são, na verdade, um bom exemplo do facto que nem sempre se emigra apenas por razões económicas.

De acordo com o *Global Study on Homicide* do UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime) e o *Atlas da Violência* do I.P.E.A. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) de Junho de 2018, o Brasil é atualmente considerado um dos países mais perigosos do mundo, com uma taxa de homicídios 30 vezes superior à média europeia, superior até, em certas zonas do país, à de países historicamente muito violentos como a Colômbia. O Brasil não se encontra em guerra, mas nos últimos dez anos mais de 500 mil pessoas perderam a vida devido à violência intencional, pelo que, de certa forma e em alguns locais, vive como se estivesse. Isto implica, naturalmente, um aumento da emigração não apenas de elementos das classes mais baixas mas também da classe média, e a maior parte destes emigrantes acaba por vir para a Europa, normalmente via Portugal, onde muitos acabam por ficar a residir.

Eventualmente, com o passar do tempo e a alteração das condições políticas e sociais nos seus países de origem, algumas comunidades acabam por regressar aos seus territórios natais, sendo substituídas por outras, tal como tem vindo a suceder com os emigrantes vindos de países da ex-URSS, sobretudo da Ucrânia, que, por motivos económicos, emigraram em massa nos finais dos anos 90 do século XX e que hoje em dia vão regressando às suas pátrias, sendo substituídos por uma nova vaga de imigrantes provenientes, essencialmente, de países islâmicos. Estes novos imigrantes, oriundos sobretudo do Norte de África, mas também da Síria e de outros países do Médio Oriente, preenchem os nossos noticiários quotidianos com as imagens dos seus barcos transbordando de pessoas, em risco permanente de naufrágio e afogamento no Mar Mediterrâneo. Enquanto que nos países de origem alguns vão amealhando autênticas fortunas com este perigoso e ilegal tipo de imigração, extorquindo altos valores

chão". Apesar da extrema gravidade do sucedido e das gravações de imagens, a polícia não identificou nem perseguiu os agressores. Os políticos portugueses, que tantas vezes se insurgem contra situações de intolerância da maioria contra as minorias, ignoraram esta situação, provavelmente por ter sido causada por uma minoria (ciganos) contra outra (homossexuais). É contudo um exemplo de intolerância e de violência extrema, que vai absolutamente contra a equidade e interculturalidade que se pretende nas sociedades ocidentais do século XXI e que poderá ter consequências muito graves a médio/longo prazo.

monetários pelas passagens marítimas e abandonando os migrantes à sua sorte em pleno alto-mar, numa óbvia atitude de desrespeito pela dignidade e vida humana, as guardas-costeiras da Itália e da Grécia (e, em breve, certamente da Espanha, ainda a braços com os seus problemas culturais, linguísticos e étnicos internos¹⁸⁹), por vezes ajudadas pelas de muitos outros países europeus, não têm mãos a medir em tarefas de busca e salvamento. Entretanto, os políticos europeus digladiam-se, perdidos em negociações entre os estados membros, procurando alocar estas pessoas pelas diversas nações da União Europeia e observando que muitos destes migrantes parecem preferir os países com os melhores apoios sociais, como a Alemanha ou a Suécia, em detrimento de outros com salários ou subsídios mais baixos, como a Grécia ou Portugal¹⁹⁰.

Na verdade, a aposta de países como a Alemanha ou a Suécia parece ser a de reequilibrar os baixos índices de natalidade das sociedades ocidentais, introduzindo povos com elevadas taxas de natalidade, numa tentativa de, no futuro, poder contar com os seus descendentes para manter os seus níveis de produção e os seus impostos, que lhes poderão garantir a perpetuação dos estados sociais, as suas reformas e os seus sistemas de saúde ou de educação, entre outros:

As nossas cidades converteram-se em poucos anos em centros de convivência crescentemente multicultural. A homogeneidade foi transformada em diversidade religiosa, étnica, cultural. Este fenómeno irá aumentar nas próximas décadas, dado que parece pouco provável uma inversão das tendências actuais entre as quais as baixas taxas de natalidade [ocidental] e a imigração cada vez maior, indiferente às leis da imigração. Neste sentido a subida da taxa de natalidade, necessária a longo prazo para assegurar, por exemplo, o sistema público de pensões, dependerá sobretudo dos filhos das famílias imigrantes. Parece certo que as nossas cidades serão cenário de uma convivência crescentemente multicultural, na qual a aprendizagem da tolerância pelo estranho se impõe como uma necessidade. (González García, 2004, p.336)

No entanto, muitos países, insatisfeitos com as quotas de refugiados que lhes são impostas, acabam por recusar a entrada a estas pessoas independentemente das suas origens, argumentando que os que chegam mais não são do que parasitas, ou que, na pior das hipóteses, representam uma força invasora com o potencial para alterar radicalmente as etnias, as liberdades e os equilíbrios de poder religioso da Europa, e portanto, as sociedades no geral. No meio de todo este caos, e devido a este influxo massivo, a cidadania europeia corre o risco de se tornar menos cosmopolita e quem acaba por ficar a perder são os verdadeiros refugiados de guerra, cujas possibilidades de asilo e de integração acabam por se ver enormemente

¹⁸⁹ Efetivamente, em Espanha ainda não se consolidou a união de povos iniciada e desejada há cinco séculos pelos Reis Católicos, já que os ativistas galegos se revoltam contra Castela, os aragoneses buscam a sua diferenciação nas raízes do passado, os catalães tentam “colonizar” os andaluzes e muitos bascos não querem ser espanhóis.

¹⁹⁰ Um migrante é geralmente uma pessoa que parte do seu lugar de origem ou residência em busca de melhores condições de vida, muitas vezes ambicionando tornar-se cidadão de plenos direitos. Peres (1999) acrescenta que existem ainda as “migrações de excelência”, expressão que define as deslocações de funcionários internacionais, diplomatas, quadros superiores de empresas ou intelectuais, o que não é claramente o caso neste exemplo.

reduzidas. Existe aqui, na opinião de Rosas (2004), a possibilidade de conjugação de dois fatores negativos, o primeiro dos quais é o desenvolvimento de uma “*thougher policy regarding the right of abode in european territory. This amounts to the construction of Europe as a fortress, keeping out all the aliens who try to get in*” e o segundo a concessão de direitos “*attached to european citizenship exclusively to the nationals of the member states*” (Rosas, J. (2004) p.145).

A situação dos migrantes tornou-se tão grave que as Nações Unidas (UN, 2014) afirmam que é necessário que a vulnerabilidade relacionada com a migração seja resolvida coletivamente através de um regime de migração internacional, já que as regulamentações nacionais são insuficientes para fazer face às várias categorias e riscos a que os imigrantes, refugiados, pessoas deslocadas e apátridas estão expostos. Impõem-se esforços mais significativos para desenvolver um consenso quanto ao tratamento da migração como um bem público global, para codificar interesses e metas comuns, especialmente para a proteção dos direitos humanos e a redução dos custos da migração e do envio de remessas e para melhorar a percepção pública dos migrantes e da migração. A redução dos custos do envio de remessas pode igualmente ajudar os países de destino a alcançar maior estabilidade macroeconómica mas é preciso reduzir os elevados níveis de corrupção já que as ajudas nem sempre chegam onde devem, ou chegam através do mercado negro.

Ainda segundo as Nações Unidas (2014), no que se refere aos países menos desenvolvidos, os fluxos financeiros ilícitos aumentaram de 9,7 mil milhões de dólares em 1990 para 26,3 mil milhões em 2008. Para contextualizar esta questão, por cada dólar de ajuda pública ao desenvolvimento recebido pelos países menos desenvolvidos, 60 centavos, em média, foram perdidos em fluxos ilícitos. A perda de receitas fiscais nos países em desenvolvimento devida aos fluxos ilícitos foi de 98-106 mil milhões de dólares por ano entre 2002 e 2006. Apenas em África perderam-se, entre 2008 e 2010, 38 mil milhões de dólares por ano devido à avaliação incorreta das transações ou a faturas falsas, e outros 25 mil milhões de dólares noutras saídas ilícitas, o que representa um valor superior ao total da ajuda pública ao desenvolvimento recebida durante o mesmo período. Em resumo, não é apenas lançando dinheiro ao problema que ele deixará de existir.

Curiosamente, e de acordo com as notícias que nos vêm chegando todos os dias, a maioria destes novos migrantes são homens jovens, quando seria de esperar ver uma maior percentagem de mulheres e de crianças no número de refugiados de guerra que todos os dias chegam às costas da Europa. Os nossos próprios *media*, na sua constante ânsia pelo lucro fácil, na sua demanda pela exploração da miséria dos outros, vendem as notícias de acordo com as suas filiações políticas, pouco contribuindo para, e muitas vezes dificultando, o esclarecimento das questões de fundo, acabando por levar os ocidentais a encarar o *outro* ainda com maiores reservas. Um bom exemplo recente é um vídeo, editado e transmitido pelos principais canais informativos portugueses, que mostra uma refugiada com uma criança ao colo a ser aparentemente empurrada por agentes da autoridade. No entanto, só quando vemos o vídeo completo, não editado e portanto nunca transmitido na televisão, compreendemos que é a própria mulher que finge ser empurrada, lançando-se para o chão com o filho, de modo a poder culpar as autoridades policiais. Se em termos humanos

podemos compreender o comportamento desta mulher, julgamos que o caminho da interculturalidade é já demasiado complicado sem que se recorra a estas manipulações, pelo que as mesmas não deveriam obter o grau de exposição mediática que têm obtido¹⁹¹. Por outras palavras, como já afirmava Said em 1978, a força da propaganda está não naquilo que as pessoas são ou pensam e sim naquilo que podem ser forçadas a ser ou a pensar.

Nós próprios, descendentes de migrantes portugueses na Suíça, fomos desde muito cedo expostos a várias línguas, a diferentes culturas e mundovisões, tal como seria de esperar num país tão multicultural e tão dependente da imigração como é a Comunidade Helvética (CH). Por necessidades de comunicação, e de modo a não nos sentirmos completamente excluídos quando visitávamos o país de acolhimento dos nossos progenitores, onde passávamos alguns meses do ano, tivemos de nos adaptar tão rapidamente quanto possível à realidade local, recorrendo instintivamente à leitura, à música e à televisão como recursos de aprendizagem de línguas. A internet era no final dos anos 80 e início dos anos 90, como sabemos, apenas uma distante miragem, bem longe do potencial de ensino-aprendizagem que apresenta hoje em dia, e também não existiam os canais de programação exclusivamente infanto-juvenil que povoam o nosso panorama televisivo atual e que podem contribuir para a aprendizagem. Efetivamente, das várias línguas que compreendemos e que conseguimos utilizar com bastante fluência, apenas três foram aprendidas em contextos escolares formais – o português, a nossa língua materna (LM), e que é, naturalmente, lecionada a todos os estudantes em Portugal, o inglês e o francês.

Outras línguas, como o castelhano e o italiano, foram por nós aprendidas recorrendo a contextos exclusivamente não-formais, sobretudo sob a forma dos poucos programas infantis de televisão da época e da leitura de banda desenhada, pelo que agradecemos a “professores” como *Mortadelo e Filemón* e a *Dylan Dog*¹⁹², que provam que as aprendizagens podem acontecer enquanto nos divertimos, mesmo que não estejamos conscientes desse facto. Também desde muito cedo compreendemos que existem importantes diferenças entre as perspetivas dos migrantes, dependendo, naturalmente, das suas idades, dos períodos de duração das suas estadias em territórios estrangeiros e das razões que os levaram a emigrar. Assim, de modo casual, sobretudo através do contacto com amigos e colegas de trabalho dos nossos progenitores, foi-se tornando claro para nós que os emigrantes de primeira geração tinham geralmente como objetivo amealhar dinheiro suficiente para regressar ao seu país de origem e procurar viver de forma desafogada. A questão parecia complicar-se, no entanto, uma vez que os seus filhos, que poderíamos designar como emigrantes de segunda geração, ou, em alguns casos, de gerações posteriores, muitas vezes mal conheciam a pátria dos pais,

¹⁹¹ Esta tipo de situações já vem sendo debatido há muitos anos. Em 1993, por exemplo, Dias Loureiro, então ministro da Administração Interna portuguesa, afirmava que o asilo era então a melhor maneira que as pessoas encontravam para tornar as leis de imigração económica. O então ministro afirmava que Portugal não fecharia as portas a nenhum refugiado político verdadeiro, mas que teria de fechá-las aos que querem imigrar por razões económicas, porque, de outra forma, não seria possível integrar devidamente os imigrantes que já estavam no território.

¹⁹² *Mortadelo e Filemón* é uma banda desenhada infanto-juvenil espanhola, caracterizada pelo seu humor *nonsense* mas também pela crítica social, da autoria de Francisco Ibáñez. *Dylan Dog* é uma banda desenhada italiana, orientada para jovens adultos, que se caracteriza pelo terror, pelo humor negro, pela fantasia e também pela crítica social, da autoria de Tiziano Sclavi (exemplos nos anexos).

que encaravam apenas como local de férias, e sentiam grandes dificuldades em abandonar o país de acolhimento, que entretanto se tornara a sua pátria. Observámos que os primeiros demonstravam maiores dificuldades na integração, enquanto que os segundos se integravam mais naturalmente. Segundo Teixeira (2016), os segundos, os falantes de herança, são aqueles falantes bilingues que são expostos de uma forma dominante e multifacetada à língua maioritária, ao mesmo tempo que recebem um *input* linguístico bastante mais reduzido e menos variado à língua da família. Normalmente a convivência com a língua de herança restringe-se ao contacto com registo coloquial, familiar, usado em contextos de comunicação doméstica, e a consequência desta variação de *input* é o desenvolvimento de competências linguísticas distintas em ambas as línguas.

Efetivamente, muitos linguistas parecem concordar com o facto de a competência bilingue não corresponder à soma de duas competências monolingues. Para Myers-Scotton (2006), o habitual é que o indivíduo bilingue ou multilingue não use as suas duas ou mais línguas com as mesmas funções, nos mesmos domínios de interação e com os mesmos interlocutores, pelo que é natural que não desenvolva o mesmo saber linguístico em ambas as línguas. Neste sentido, a escola parece ter um papel preponderante, não só ao nível da aprendizagem da língua, mas sobretudo, da integração completa na sociedade. Ainda a propósito da proficiência linguística, verificámos que muitos filhos de emigrantes revelavam graves dificuldades na utilização das suas línguas maternas, apesar de, pelo menos em termos teóricos, as utilizarem habitualmente em casa com os seus pais, que também se adaptavam ao meio linguístico envolvente, quase “crioulizando” a sua própria língua de modo a serem melhor compreendidos pelos seus descendentes¹⁹³. Este não foi, contudo, o nosso caso, uma vez que o português sempre foi a única língua utilizada no seio da nossa família. E tal como muitos outros emigrantes, os nossos progenitores regressaram, eventualmente, ao seu país natal.

O nosso percurso escolar decorreu, assim, e na sua totalidade, em Portugal, um dos poucos países do mundo que poderíamos designar como essencialmente *monolingue*¹⁹⁴. Após concluirmos a nossa licenciatura, não surpreendentemente, perante o exposto¹⁹⁵, em *Ensino de Português e Inglês*, e enquanto nos encontrávamos ocupados com o nosso curso de mestrado, tivemos a oportunidade de lecionar em várias escolas. Algumas destas encontravam-se inseridas em contextos urbanos, outras em contextos rurais, pelo que nos foi possível verificar que no mesmo país, na mesma sociedade ou até no mesmo município, existem importantes diferenças nos graus de integração de alunos de diferentes comunidades, e, naturalmente, nas

¹⁹³ De certa forma aquilo que em 1968 Hansegard chamava *semilinguismo* e que Hagège (2000) designa como *dupla incompetência*, referindo-se a famílias de emigrantes recentes que apresentam uma prática defeituosa da língua do país de acolhimento e não conservaram uma competência completa na sua própria língua.

¹⁹⁴ Usamos este termo apenas como referência ou ponto de comparação, já que, naturalmente, nenhum país do mundo é totalmente *monolingue* ou *unilingue*. Contudo, como afirma Souta (1997) Portugal tem sido considerado um dos países mais monoculturais e mais monolingues da Europa. “É um dos cinco países europeus, juntamente com a Islândia, o Liechtenstein, o Mónaco e San Marino, que pode ser razoavelmente apelidado de monolingue e sem minorias indígenas autóctones. Numa população de onze milhões o português é falado quase universalmente” (Souta, 1997, p.35).

¹⁹⁵ Em linha com a opinião de Wolton (2004), que afirma que quanto mais multilingues forem os europeus, mais respeitarão a diversidade linguística que é o mapa do genoma europeu e uma realidade universal.

relações entre as minorias e as maiorias¹⁹⁶. Uma das escolas onde trabalhamos, por exemplo, possuía um considerável número de alunos de etnia cigana, para além de muitos outros alunos de diferentes procedências, muitos dos quais evidenciavam graves carências económicas e/ou afetivas. Esta experiência levou-nos a conhecer, na primeira pessoa, a realidade das relações entre diferentes culturas e as vantagens e os desafios da multiculturalidade dentro do contexto escolar, bem como a absoluta necessidade de procurar formas de promover a interculturalidade. Foi efetivamente neste contexto que nos deparamos com a necessidade de uma *Educação Intercultural*, que, com o seu enfoque educativo holístico, de carácter inclusivo, deve partir do respeito pela valorização da diversidade cultural, procurando erradicar a discriminação, o racismo e a exclusão, fatores que dificultam a convivência entre culturas¹⁹⁷.

A Educação Intercultural rege-se por princípios como a promoção da aceitação e o respeito entre culturas coexistentes e a perceção da diversidade como uma vantagem e não um inconveniente, procurando favorecer a comunicação e promovendo a equidade educativa. Segundo Aguado Odina (1991), este tipo de educação relaciona-se com uma tendência reformadora na *praxis* educativa que procura responder à diversidade cultural, cada vez mais presente nas nossas sociedades atuais. Contudo, ler acerca de um assunto é bastante diferente de *viver* esse mesmo assunto na própria pele, na vida diária, pessoal ou profissional, resolvendo (ou pelo menos *tentando* resolver) as dificuldades à medida que estas vão surgindo, na perspetiva do professor em exercício e não na do investigador que tem um contacto muito limitado com a realidade.

Neste ponto reconhecemos que ainda que todos estes temas nos interessem sobremaneira e que o trabalho relacionado com todas estas comunidades nos pareça extremamente meritório, julgamos que existem muitas e boas investigações, tanto em Portugal como noutros países, quer no que se refere aos migrantes que já se encontram entre nós quer aos que ainda estão por chegar. Afinal, há já muitos anos que a França se debate com dilemas deste tipo, sobretudo no que se refere às suas comunidades provenientes da África dos tempos coloniais, tal como o Reino Unido com as suas comunidades indianas ou paquistanesas. A própria Espanha, com os seus exclaves africanos, enfrenta o mesmo tipo de dificuldades, exacerbadas nos últimos anos por um número cada vez maior de pessoas que, em Ceuta como em Melilla, saltam valas e arames farpados numa tentativa de entrar em território europeu,

¹⁹⁶ Consideram-se *minorias* aqueles grupos de pessoas que, pela sua identidade (étnica, racial, nacional, social, cultural, religiosa, sexual, de género ou de idade), se encontram numa situação de desfavorecimento em relação a outros membros da sociedade, normalmente definidos como *maiorias*. Para Peres (1999), a palavra “minoria” pode induzir em erro, uma vez que existem grupos minoritários que, em termos de número absoluto, são a *maioria* num determinado contexto, mas pelo desfavorecimento a que são sujeitos continuam a ser minoritários. As *maiorias* são os grupos de pessoas que determinam e controlam a organização e o funcionamento da sociedade, o que normalmente acontece pelo seu número e/ou pelo seu *status* (histórico, económico, social ou cultural). Contudo, em alguns casos, por exemplo no Reino Unido, em Espanha e na Bélgica, entre outros países, as comunidades políticas contêm minorias significativas, algumas com bastante poder.

¹⁹⁷ A relação entre a “exclusão social e o conflito pode ser ilustrada em muitos exemplos: as rebeliões muçulmanas nas Filipinas e na Tailândia; os movimentos separatistas de Aceh, Timor-Leste e Papua, na Indonésia e os separatistas do Paquistão do Leste e da Eritreia, entre outros” (UN, 2014, p.140).

situação agravada nos últimos tempos pelas limitações da entrada de migrantes em portos italianos e gregos¹⁹⁸.

Sentimos que não existem ainda muitos trabalhos que abordem a questão da integração das comunidades timorenses em Portugal, sobretudo a dos muitos estudantes que escolhem, ou a quem é oferecido, Portugal como país de formação académica superior. E é aqui que surge o nosso interesse pessoal, nascido da nossa própria experiência profissional, e que serviu de inspiração para o trabalho que aqui apresentamos. Se o multilinguismo e a multiculturalidade são realidades na Europa como em Timor, e se a mobilidade, igualitarismo e livre escolha da identidade têm, como afirma Gellner (1998), perspectivas melhores no mundo moderno do que tinham no passado, interessa então descobrir como se definem, processam e interiorizam por estes estudantes que, ainda que temporariamente, abandonam as suas sociedades de origem e se integram numa sociedade tão diferente da sua.

3.2 - Desafios da multiculturalidade

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (André, 2012, p.233)

Como afirmámos no capítulo anterior, vivemos num mundo multicultural, no qual as nações, as etnias e as culturas já não se limitam aos territórios dos Estados-nação, mas superam fronteiras políticas e geográficas e encontram-se, misturam-se, em miscigenações, em crioulizações ou mestiçagens modernas, que acabam por dar origem a múltiplas configurações híbridas a nível cultural, social e artístico. Iturra (1997) realça que até ao começo do século XX o mundo estava dividido em duas partes, *nós*, os do povo que contempla todo o resto da humanidade e *eles*, toda a humanidade que não consideramos parte de *nós*.

Para Iturra, devido à necessidade de relativizar o etnocentrismo na coexistência multicultural, as minorias acabam, no espaço de uma ou duas gerações, por se tornar *nós*, independentemente daquilo que pensem os governos, e o entendimento, quando existe, dá-se na interação entre seres humanos e não, necessariamente, através de leis. Esta opinião é compartilhada por Rodríguez-Rial (2004), que afirma que o direito não obriga os seres humanos a ter de gostar uns dos outros mas sim a tratarem-se de um modo justo e respeitador, vendo o *outro* não como um meio mas sim como um valor inviolável. *Nós* e *eles* ficamos unidos, por exemplo, pela necessidade de nos habilitarmos através da educação com o objetivo de conseguir desempenhar uma profissão que seja útil para a sociedade multicultural que todos *nós* passámos a ser. Na perspectiva de Moreira (1996), quando um grupo afirma a sua consciência cultural em qualquer cenário internacional, serve-se de instrumentos conceptuais, dados e metáforas, que podem não ser equivalentes às nossas, pelo que o ato de nos colocarmos na posição dos outros, procurando captar e ponderar as múltiplas formas

¹⁹⁸ Para Wolton (2004), devido à sua história colonial, a Europa possui numerosas raízes mundiais, as quais podem vir a revelar-se no futuro um trunfo para a interculturalidade europeia, apesar destas dificuldades a curto prazo.

culturais de alusão e referência que nos são apresentadas, assume uma importância fundamental.

Na opinião de Iturra (1997), a epistemologia da multiculturalidade resulta do convívio de ideias, mitos, ritos diferentes em convívio e relativismo etnocêntrico. No entanto, segundo André (2012), ainda que não se possa esquecer a importância que esta dimensão assume nesta problemática, também não se pode, de forma alguma, reduzir a questão da multiculturalidade e do contacto entre as culturas à sua dimensão epistemológica, nem limitar a cultura à sua dimensão íntima ou espiritual ou ignorar a componente pessoal e afetiva inerente à mesma, dada a sua importância na definição da identidade das pessoas que nela se definem. Devido à configuração multicultural da sociedade é, portanto, necessário um cruzamento do epistemológico com o afetivo na construção das interpretações do mundo que transforme as imagens daí decorrentes numa mistura de saberes e afetos em permanente diálogo e em permanente interação.

A interação cultural, a uma escala global, pode promover um cosmopolitismo emancipador, uma visão intercultural enriquecida dos direitos humanos ou de um diálogo cultural produtivo, o que deverá ser o objetivo não apenas para Timor-Leste mas, devidamente adaptado aos diferentes contextos, em todo o mundo, sobretudo devido à expansão das redes informáticas mundiais, das quais a internet é a face mais visível. Efetivamente, como afirma André (2012), a globalização e o desenvolvimento da internet tornaram mais próximo o que existia à distância e a intensificação das migrações promoveu a circulação das culturas e transformou as ruas das cidades em mosaicos etnicamente compostos, o que acaba por se refletir nas escolas onde aprendemos e ensinamos.

Para André (2012), a multiculturalidade da sociedade atual é marcada de uma forma especial por dois fenómenos, aparentemente convergentes, a *globalização* e as *migrações*. A globalização (ou “globalizações”, por se distinguirem para este autor dois tipos diferentes da mesma, a hegemónica e a anti-hegemónica), consiste num primeiro tipo, marcado por uma matriz economicista neo-liberal, predadora em relação aos recursos das regiões da periferia e do hemisfério sul, as quais são “colonizadas” pelo sistema capitalista mundial, que procura impor um domínio industrial, económico, militar, político e cultural, o que corresponde a uma globalização hegemónica, e um segundo tipo que se traduz na extensão e na mundialização da solidariedade, o que este autor designa como globalização anti-hegemónica. Quanto ao segundo fenómeno descrito por André (2012), trata-se do movimento das migrações, que ao longo dos últimos anos tem conhecido variações significativas, quer no que respeita às suas direções quer os seus protagonistas, quer ainda no que se refere à natureza, de carácter individual ou coletivo, com que marca os países de acolhimento.

Segundo André, as mestiçagens da globalização hegemónica neoliberal são o resultado da dominação, aculturação e colonização e, de certa forma, repetem as mestiçagens forçadas daquele momento da globalização de que os portugueses e espanhóis foram protagonistas nos séculos XV e XVI. A condição do mestiço, quer se refira à pessoa, ao pensamento ou à cultura, implica movimento, pelo que o nomadismo e a metamorfose são suas características. Aquilo que somos depende daquilo a que pertencemos, o que adquire uma forma plural porque todos pertencemos, simultaneamente, a diferentes realidades, culturas, memórias,

mundos, grupos ou comunidades. Para Rocha (2004) o núcleo da identidade faz-se a partir de um conjunto de valores que proporcionam um significado simbólico da vida das pessoas, o qual reforça um sentimento de pertença. Contudo, quando trocamos as nossas pertenças por outras, corremos o risco de criar *identidades excludentes*, as quais assumem a forma de identidades tribais, inscritas no âmbito das fronteiras de um pequeno grupo, ou *identidades assassinas*, que tendem a destruir outros laços e a ser marcadas por uma dinâmica de luta e extermínio de características fundamentalistas.

Para Vilar (2009) o processo de globalização do qual resulta a circulação de pessoas, bens, capitais e informação a uma escala e a uma velocidade nunca vistas, impõe e decide mudanças rápidas e exclui conceitos até recentemente operacionais, o que levou a importantes alterações de modos de vida. Armstrong (2009), referindo-se aos atentados de Nova Iorque do dia 11 de Setembro de 2001, afirma que se tornou claro que, na nossa aldeia global, virar as costas ao resto do mundo não servirá para nos protegermos, já que o mundo acabará por vir até nós, possivelmente de uma forma terrível e distorcida. Assim, a questão principal que a globalização coloca não se resume à discussão de modelos de inclusão, de conceitos de alteridade, de etnocentrismo, de direitos de minorias ou do direito à diferença. A questão principal é bastante mais específica e precisa e relaciona-se com o facto da multiculturalidade nos levar a compreender que viver com o *outro* é inevitável e que este não pode ser excluído, o que exige uma comunicação eficaz, que resulte da “negociação cultural” com o *outro*.

Moreira (1996) afirma que viver em sociedade implica, para qualquer indivíduo, desenvolver múltiplas relações culturais que se entrecruzam incessantemente e podem ser acentuadas ou minimizadas consoante a situação em que o indivíduo se encontra, o que pode ser abarcado pelos conceitos de identidade ou associação ao grupo. No entanto, a pertença a uma multiplicidade de grupos numa sociedade multicultural levanta questões relacionadas com *com quem se deve atuar* e *com que objetivo se atua*. De acordo com Moreira, esta questão não levantava grandes problemas no passado, já que a resposta à questão “onde pertença?” era dada pelas principais unidades macro-sociais da sociedade, nação, raça ou classe a que o indivíduo pertencia ou desejava pertencer. Estas unidades, no entanto, embora ainda se mantenham muito relevantes hoje em dia, revelam-se por vezes insuficientes como unidades efetivas de identificação.

O conceito de nação, é, a este respeito, um bom exemplo, dado que, se olharmos para um atlas, podemos verificar que, apesar da aparente homogeneidade dos países, poucos são preenchidos maioritariamente por uma só etnia ou língua (caso do Japão ou Portugal, por exemplo). Países como os E.U.A. acabaram por conseguir construir uma nação a partir de um conjunto heterogéneo de povos, enquanto que outros falharam redondamente nesse propósito, como o caso, apresentado por Moreira (1996), da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.) que, apesar dos desejos e esforços do regime comunista ao longo de 70 anos, nunca conseguiu ser um país socialista e sim um império de 15 repúblicas bastante diferentes, com habitantes nos locais mais díspares (desde a Europa até à Ásia), diferentes línguas, diferentes escritas, diferentes deuses e/ou diferentes modos de viver a religião e com um maior respeito pelos seus heróis locais do que por Lenine ou outros líderes do comunismo.

Outros países, como a Índia ou a Nigéria, são uniões compostas por aquilo que podemos definir como uma grande quantidade de nações, o que, de certa forma, se tentou (e se continua a tentar) fazer com a União Europeia, à qual Guerreiro (2012) se refere como um *puzzle* cultural cujas peças, todas diferentes, se congregam na promoção do respeito pela diversidade de cada um, embora sem um sucesso completo devido à relativa independência dos países que a compõem em relação ao poder central e, mais recentemente, à saída do Reino Unido¹⁹⁹, o primeiro, mas possivelmente não o último, país a abandonar a União Europeia, ou o primeiro estado a “seceder”, se observarmos a situação a partir da perspectiva americana, o que poderá ter consequências nefastas, como sucedeu na já extinta Jugoslávia. Existem ainda casos, como o dos Bascos, dos Catalães ou dos Curdos, aos quais não corresponde qualquer país, apesar dos seus desejos para que tal aconteça. Por outro lado, Habermas (2004) questiona-se até que ponto poderão os Estados-nações de pequena ou média dimensão conservar, separadamente, a capacidade para escapar a uma assimilação encapotada pelo modelo social forçado pelo regime económico dominante à escala mundial.

Claro que a existência de um Estado-nação não é uma garantia de continuidade, uma vez que, para Moreira (1996), nem sempre representa um paradigma da organização da vida humana, sendo frequentemente substituído pelo regionalismo, pela etnicidade, ou seja, pelo grupo culturalmente homogêneo, que se mostra mais importante do que a orientação nacional ou até partidária. Efetivamente, para este autor, os grupos respondem melhor a símbolos regionais do que a *slogans* políticos ou de classe.

Wolton (2004) afirma que até há poucas décadas a *independência* era a condição da identidade cultural mas que agora, num mundo globalizado, é a *autonomia* que poderá assegurar a identidade cultural uma vez que permite um melhor apego à história do que a independência, garantindo assim um futuro mais estável. Argumenta também que uma das principais mudanças sociais do início do século XXI foi o aparecimento daquilo que designa como o *triângulo infernal identidade-cultura-comunicação*, infernal porque, no entender deste autor, às desigualdades tradicionais entre o Norte e o Sul se juntaram recentemente os riscos políticos associados à cultura e à comunicação.

Para Wolton (2004) a identidade cultural e social dos seres humanos é hoje plural e contraditória e com a queda de tabus e interdições instala-se, muitas vezes, a perturbação. É impossível pensar o mundo contemporâneo sem uma teoria da comunicação que aborde as relações entre cultura, comunicação, sociedade e política, uma vez que, com o aumento da comunicação, das trocas, da interação e da mobilidade, maior será a necessidade de identidade. Uma vez que tanto a *mobilidade* como a *identidade* são partes integrantes da modernidade, é necessário que a primeira seja afirmada e a segunda gerida. Por outro lado, aquilo que sucede ao nível pessoal, individual, sucede também ao nível da comunidade e da sociedade, ou seja, quanto mais os indivíduos circulam e participam na modernidade e na cultura mundial, mais sentirão a necessidade de defender as suas identidades. Na opinião de Wolton (2004), os indivíduos necessitam da comunicação e da cultura, esta última aqui

¹⁹⁹ Esta questão prova também que as decisões governamentais nem sempre têm o apoio de todo um povo. Efetivamente, muitos britânicos se têm pronunciado contra esta decisão, apesar de ter sido tomada com base num referendo, ou seja, através de vias democráticas. A cisão entre apoiantes e opositores é bastante mais visível entre os mais idosos e os mais jovens.

entendida no seu sentido lato, de valores, tradições, símbolos e língua. A cultura engloba todos os elementos do ambiente, tradicional ou contemporâneo, que nos permitem situar no mundo, compreendê-lo, ainda que parcialmente, e não nos sentimos ameaçados ou excluídos. Para este autor, tudo se pode tornar cultural quando o objetivo é construir uma visão mais estável do mundo, e, face à desestabilização provocada pelo aumento da comunicação e das trocas, a cultura continua, ainda, a ser um fator de estabilidade.

Ao contrário daquilo que os mapas sugerem, as verdadeiras fronteiras entre as nações são invisíveis, pelo que Sanches (2009) afirma que não será, certamente, a partir dos mapas políticos que poderemos facilmente identificar as culturas, mesmo as da “Europa da diversidade”, que nos é mais próxima. Da mesma forma, não é possível, a partir de mapas etnográficos, visualizar as reais fronteiras *tribais*, mesmo quando estas existem, que delimitam as zonas de influência dos povos das zonas mais recônditas da Europa, da Ásia ou da África, tal como vimos nos mapas etno-linguísticos de Timor-Leste do capítulo anterior²⁰⁰.

Para além desta questão de indefinição de fronteiras reais, existe ainda, de acordo com Wolton (2004), um fraco conhecimento da geografia e da história do *outro*, que leva este autor a colocar duas perguntas que podem ajudar a explicar as dificuldades de relacionamento entre culturas: *Como é que poderemos tolerar a diversidade se não conhecemos o mapa histórico do outro?* e *Que europeu, mesmo que seja chefe de Estado de um país, é capaz de citar, por exemplo, três datas importantes da história nacional dos outros países e/ou três personalidades importantes dessa mesma história?* Estas questões prendem-se, naturalmente, com a dificuldade do ser humano em se distanciar daquilo que lhe é familiar, a abandonar aquilo que Peres (1999) designa como a *cultura do umbigo*, a qual já existe desde tempos imemoriais, e nos leva a questionar as opiniões e atitudes daqueles que nos são estranhos. Na verdade, para Wolton (2004), sem a deslocação física, sem a viagem, não há aprendizagem das diferenças linguísticas, políticas, climáticas e geográficas, ou, se houver, será muito mais difícil. Será sempre mais complicado tentar explicar a realidade portuguesa a um timorense que nunca tenha saído do seu território do que levá-lo a conhecê-la pessoalmente, vivenciando-a, e o mesmo se aplica a um português que não conheça Timor-Leste.

Para Peres (1999) a multiculturalidade não é algo recente. Desde tempos remotos que o Ser Humano encarna numa cultura ao mesmo tempo que a põe em causa, isto apesar da tendência reprodutora das culturas. Para este autor, é na diversidade, para a qual nenhum ser humano se encontra totalmente preparado, que se encontra o grande tesouro da humanidade. A multiculturalidade pode, idealmente, levar-nos à interação e ao cruzamento ativo, que gera a curiosidade e atrai pela sua riqueza e diversidade.

No entanto, para André (2012) a multiculturalidade pode também levar apenas a uma coexistência pacífica, indiferente, ou, em casos extremos mas nem por isso incomuns, ser causa de atitudes que vão contra a capacidade de encontro e de diálogo do ser humano e que

²⁰⁰ Sanches (2009) utiliza o termo “zona de contacto” para descrever os fenómenos de intercâmbio cultural em que as influências recíprocas e as fronteiras instáveis, impostas ou não, se desenvolvem segundo processos de transculturação e não tanto de interculturalidade. Para Sanches, falar de zona de contacto equivale a falar de distância e de proximidade e do carácter precário e político das fronteiras culturais e as suas desigualdades. Para este autor, a forma como estes conceitos são articulados determina o modo como se definem as teorias e as práticas de diálogo intercultural, para além de questões de multiculturalismo e cidadania.

causam uma acentuação de identidades locais e regionais, que se manifesta numa rejeição do *outro* na sua *estranheza ameaçadora*, o que pode até implicar diferentes graus de violência. As situações de guerra e conflito, os movimentos migratórios massivos, as unificações forçadas de comunidades autónomas, a colonização, a pós-colonização e a alteração da geografia política mundial são fatores que obrigam a pensar o exercício da cidadania em termos cosmopolitas e a repensar não só as tradicionais fronteiras mas até a própria noção de fronteira, na sobreposição do seu sentido político-territorial ao sentido sociocultural, já que são as culturas que são desterritorializadas, sendo as suas fronteiras de certa forma internalizadas e interiorizadas, o que contribui para transformar o mundo naquilo que André (2012) designa como um gigantesco “caldeirão de culturas”. É verdade que, como afirma este autor, a pertença cultural é muito importante, uma vez que oferece uma espécie de ancoradouro para a auto-identificação das pessoas e para a sua estabilidade emotiva e social. Por outro lado, como nos diz Brandão (2014), a elevada mobilidade geográfica reduz a perenidade e a intensidade dos laços que nos unem aos outros, pelo que a nossa experiência do mundo se acaba por tornar mais instável, desestruturada e transitória.

Uma vez que o que se pretende não é apenas uma pequena mudança mas sim uma alteração social de fundo, pensamos que o foco deverá estar sempre nas vantagens a longo prazo, pelo que serão sobretudo estas que aqui procuraremos abordar. Antes, contudo, de nos centrarmos nestas mudanças a longo prazo e nas suas implicações para Timor-Leste, para Portugal e para os cidadãos de ambas as nações, pensamos que importa, em primeiro lugar, definir os termos acima referidos bem como a sua relação, para além de explicitar em que medida os mesmos se aplicam ao mundo atual e, posteriormente, à realidade em estudo neste trabalho. Partiremos do pressuposto de que a interculturalidade acontece quando duas ou mais culturas interagem de forma horizontal, sinérgica, ou seja, em circunstâncias nas quais nenhum dos grupos em contacto se encontra acima de qualquer outro grupo, situação que favorece a integração e a convivência de todos os envolvidos. No entanto, nem sempre é esta a realidade que encontramos nas nossas escolas, nas nossas sociedades, nas nossas vidas. É deste facto, do choque de culturas em contacto, sempre em maior número nos nossos dias, que surge a necessidade de promover a interculturalidade e a educação intercultural. A necessidade desta promoção nunca foi tão urgente, já que as sociedades nunca foram tão multiculturais como o são hoje. É necessário, contudo, não cair em exageros.

De forma a ilustrar as enormes mudanças observadas nas últimas décadas no que respeita a exposição a outras culturas, poderemos até utilizar a nossa experiência pessoal. Devido ao facto de termos crescido numa pequena cidade do interior português, até por volta do nosso décimo aniversário não nos tinha sido possível conviver, em Portugal, com indivíduos provenientes de países distantes do nosso, por exemplo do extremo oriente, tendo sido a nossa experiência na Suíça que nos permitiu conhecer pessoas desse e de outros locais do mundo. O facto é que o limitado conhecimento que muitos jovens do interior possuíam acerca das culturas mais longínquas durante os anos 80 provinha, quase exclusivamente, de manuais escolares ou de eventuais programas televisivos, o que acabava por promover a definição de estereótipos raciais e culturais. Claro que a situação era bastante diferente em cidades como Lisboa ou Porto, mas no nosso contexto social enquanto crianças o *plurilinguismo* era um

conceito estranho e a *multiculturalidade* era algo que nos remetia imediatamente para a Nova Iorque dos filmes e das séries televisivas, onde a diversidade cultural e racial era perfeitamente óbvia. Devido à globalização, às redes informáticas e ao encontro de culturas da atualidade, isto é algo que parece impensável para as gerações de hoje, habituadas a conviver, presencialmente ou não, com pessoas de todos os continentes do mundo²⁰¹.

São três os fenómenos, distintos mas significativamente convergentes, que, para André (2012), têm vindo a marcar nas últimas décadas o panorama económico, político e cultural e o progresso técnico-científico à escala mundial: a erosão do Estado-nação, a globalização e o desenvolvimento da sociedade em rede e a *Telépolis*²⁰² que lhe está associada. Na opinião deste autor, o desenvolvimento da sociedade-rede e dos modos de estar, produzir, atuar e comunicar que lhe estão associados, de que a internet é atualmente a forma mais visível, é, na verdade, um fenómeno promotor da globalização.

André (2012) refere a heterogeneidade cultural e linguística que pode caracterizar este novo espaço de inter-relação, salientando as múltiplas possibilidades que a era digital oferece à diversidade sócio e linguística, por oposição à configuração monolingüística dos espaços tribais ou nacionais da Antiguidade ou mesmo da Modernidade, apesar de reconhecer a possível validade das teorias que alertam para o perigo da homogeneização informática, de que a língua inglesa e a cultura norte-americana são alguns dos expoentes máximos. Para Brandão (2014), as tecnologias de informação e comunicação (TIC), em clara expansão no mundo atual, constituem instrumentos de acesso praticamente instantâneo a outras realidades, culturas, experiências e modos de vida, que possuem o potencial para se tornar parâmetros importantes da construção do *Eu*. À semelhança de André, também Brandão reconhece que as TIC podem acentuar o risco de fragmentação, dispersão e alienação, mas que, ao mesmo tempo, se tornam uma condição fundamental da liberdade humana na medida em que contribuem para aumentar a capacidade de escolha das pessoas.

Contudo, apesar de se poder considerar um fator de emancipação e progresso, o acesso ilimitado à informação pode, na opinião de Wolton (2004), tornar-se um motivo de incompreensão e, em casos extremos, até mesmo de ódio. Para Wolton, a informação não basta para criar a comunicação. É a comunicação que nos ajuda a processar a informação, uma vez que, ao tornar visíveis as diferenças culturais e as desigualdades, a informação obriga a um gigantesco esforço de compreensão, pelo que a omnipresença do *outro* pode acabar por ser um fator agravante de incompreensão. O que sucede neste caso, segundo Wolton (2004) é que atualmente as distâncias não são físicas, são culturais.

Até aos nossos dias o *outro* era distante, essencialmente uma realidade etnológica, mas isso mudou. O *outro* é hoje uma realidade sociológica com a qual temos de coabitar: “o Outro permanecia um objeto etnológico. Em 50 anos, o Outro tornou-se uma realidade sociológica. O Outro, outrora distante, é hoje um vizinho. Ele está aí, na televisão, no prédio ou na rua”

²⁰¹ Por exemplo no caso específico de pessoas provenientes da China em Portugal, uma vez que nas últimas décadas a proliferação e o sucesso das lojas chinesas contribuiu para que não exista, provavelmente, nenhum português que nunca tenha contactado com um asiático.

²⁰² Segundo André (2012) a *Telépolis* consiste numa nova forma de *polis*, ou seja, representa uma nova forma de organização social do mundo, não baseada em territórios com fronteiras mas em redes abertas, em interconexões que cobrem todo o planeta.

(Wolton, 2004, p.127). Para Wolton (2004), as informações que recebemos provocam não só um alargamento da nossa visão do mundo, mas também um choque entre aquilo que conhecemos e as nossas opções pessoais. Este *input* pode até levar a alterações profundas, das quais podemos nem ter consciência, no nosso modo de encarar o mundo, o que contribui para que, na mente de inúmeros indivíduos, haja uma negociação permanente da concepção do mundo herdada das suas culturas e o modo como esta é modificada pelas informações recebidas. Wolton conclui que não nos podemos expor incessantemente a mais informações sem ter progressivamente uma visão mais crítica do mundo. Esta obrigação de coabitação com outras culturas, tornadas visíveis pela omnipresença da informação, constitui para este autor um desafio político fundamental, o que nos leva a noções como multiculturalidade, multiculturalismo e interculturalidade.

Os termos *plurilinguismo*, *multilinguismo*, *multiculturalidade* e *interculturalidade* relacionam-se, naturalmente, com línguas e culturas. Os três primeiros reportam-se, contudo, a uma situação real e comprovável, que pode ser fonte tanto de vantagens como de inconvenientes, enquanto que o último se refere a um objetivo, no sentido de que pode apontar um caminho para a compreensão mútua e para o respeito entre culturas. Existem, de acordo com Peres (1999) e André (2012), quatro posturas ideológicas relacionadas com a perspetiva multidimensional do fenómeno que é a multiculturalidade: a *assimilacionista*, a *integracionista*, a *pluralista* e a *intercultural*.

Segundo a perspetiva *assimilacionista*, a diversidade e a diferença são entendidas como ameaças à coesão da sociedade de acolhimento, cuja cultura se considera dominante e dominadora, pelo que estas devem ser absorvidas na sociedade. A assimilação é um processo em que os indivíduos ou grupos na condição de minoria perdem a sua identidade pessoal e cultural e são absorvidos pelas maiorias ou grupos dominantes, sacrificando a diversidade cultural à homogeneidade marcada pela pretensa superioridade da cultura dominante. A política colonial assenta neste modelo e a assimilação tem sido o modo de integração mais comum das populações migrantes nos países de acolhimento ao longo dos anos, mas este posicionamento tem originado várias situações de conflito, como por exemplo a guerra nos Balcãs de 1993.

A postura *integracionista* procura salvaguardar a igualdade de direitos para todos os cidadãos, buscando a unidade através da diversidade e integrando as minorias, mas é, para Peres (1999), ambígua, apesar de manifestamente se basear em boas intenções, já que se trata de um tipo de fusão cultural que implica um processo de adaptação e aculturação e no qual a diversidade cultural se incorpora à cultura maioritária, acabando por se perder. Mesmo a cultura maioritária acaba também por sofrer alterações que geram uma nova identidade cultural com elementos de todas as culturas presentes, emergindo diferente. Pelo menos em teoria, a integração é um processo em que indivíduos ou grupos minoritários e majoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um. Os membros de grupos minoritários não são obrigados a abandonar as suas especificidades culturais, mas a expressão das mesmas pertence sobretudo ao domínio do espaço familiar. Foi da postura *integracionista* que surgiu a teoria do *melting pot*, expressão que remete para um caldeirão onde os sabores se misturam

harmoniosamente, e a sua característica principal é a luta pela igualdade de oportunidades. Para Scott (2001) esta integração não é ideal pois elimina as diferenças, combinando as diversas culturas numa cultura comum.

A postura *pluralista*, que se declara respeitadora das diferenças culturais e as entende como valências positivas, salienta que, para além do direito à diferença, cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais no contexto da sociedade de acolhimento, uma vez que as multivariáveis culturais demonstram que as certezas de uns nem sempre são as verdades de outros, e que a pluralidade é uma vantagem social. Existe o reconhecimento dos direitos coletivos e a implementação de uma organização do espaço público adequado às especificidades étnicas existentes na sociedade. A postura *pluralista* é definida por Peres (1999) como um “jogo de sedução” entre o medo provocado pela unidade e pela diversidade e a esperança que as mesmas encerram, já que a identidade deve ser construída a partir da diversidade, apesar das possíveis situações de angústia com que nos podemos confrontar quando, em presença do *outro* e do seu universo cultural, temos que garantir a nossa própria identidade.

Finalmente, a postura *intercultural* permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais e promove valores como a igualdade, o respeito pelas minorias e o intercâmbio cultural, de onde surge a educação intercultural. Este pluralismo cultural busca a criação de uma sociedade coesa, na qual todos os indivíduos interagem e participam enquanto mantêm as suas identidades culturais. Rodríguez-Rial (2004) define o termo *intercultural* partindo do seu prefixo “inter-”, que sugere interação, mudança, eliminação de barreiras, reciprocidade e solidariedade. Esta postura passa da coexistência para a interação, o que pressupõe uma conceção dinâmica e aberta de cultura e da identidade cultural, o que implica diálogo, cooperação e envolvimento entre os diversos grupos ou etnias, que podem até transformar-se mutuamente a partir dessa interação. Afirma Peres (1999) que se trata de construir uma sociedade aberta, que esteja consciente do choque de culturas, mas que, ao mesmo tempo, se mantenha receptiva à crítica e adote comportamentos éticos na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Segundo a postura *intercultural*, o encontro com o outro faz parte da condição humana e apenas podemos detetar as diferenças entre nós e os outros a partir da nossa própria identidade, ou seja, conhecermos o que é idêntico mas também o que é diverso e plural através do aqui e do agora.

Contudo, a *interculturalidade* não surge do nada, é algo que implica grande esforço e investimento. Efetivamente, para alguns dirigentes, quer sejam europeus ou asiáticos, quer provenientes de qualquer outra parte do mundo, a *multiculturalidade* é muitas vezes encarada como um problema e a *interculturalidade* parece por vezes implicar demasiado trabalho para as vantagens que pode oferecer a curto prazo, e, sobretudo, demasiados custos de operacionalização. A questão económica reveste-se de extrema importância, já que existem fatores, de certa forma externos aos próprios países, que limitam ainda mais a propensão para o investimento na interculturalidade, como as crises financeiras mundiais (por exemplo a de 2008). Segundo Vilar (2009), estas crises de mercados causam alguns efeitos previsíveis, limitando, por exemplo, as entradas dos migrantes nos países ditos “ricos” e forçando o

regresso de alguns aos seus países de origem. Para além disto, as crises financeiras contribuem para a redução das ajudas humanitárias a populações necessitadas, bem como, devido à escassez de recursos económicos que as caracterizam, para a redução dos financiamentos às ONG presentes nos países mais desfavorecidos. Nas áreas da cultura, do ensino e da investigação, estas crises são responsáveis por uma redução no apoio aos alunos deslocados e ao número e valores disponibilizados para bolsas de estudo ou de investigação.

As culturas não são, efetivamente, todas iguais, utilizando diversos registos e buscando diferentes objetivos. Agra Romero (2004) considera um erro analítico ver cada cultura como um todo, já que, apesar de sujeitas a resistências e a mudanças, e em virtude desse facto, as culturas procuram a estabilidade e a continuidade e não são entidades estáticas e sim compostas por pluralidades que permitem a existência de identidades sobrepostas. Mas para além dos constrangimentos por vezes sentidos nas relações entre pessoas de diferentes culturas e mesmo dentro das mesmas, surgem ainda alguns problemas nas próprias definições dos termos utilizados para emoldurar essas mesmas relações, por exemplo no que respeita às diferenças entre *multiculturalidade* e *multiculturalismo*, cujo significado não é, de todo, semelhante.

Para André (2012), enquanto que *multiculturalidade* remete para um conteúdo essencialmente descritivo, que implica a existência de várias culturas geograficamente próximas, o *multiculturalismo* possui um carácter normativo e é a designação atribuída a políticas de resposta ao fenómeno da *multiculturalidade*, as quais não são normalmente bem aceites por autores e correntes de matriz liberal ou por pensadores que defendem a necessidade de uma interação cultural. A este respeito, Agra Romero (2004) afirma que as culturas não são estáticas nem homogêneas, defendendo a noção de que é possível articular a cidadania e o multiculturalismo sem renunciar à igualdade, apontando para uma cidadania a vários níveis e para um reconhecimento da diversidade cultural. Brezinova (2009) acrescenta que o termo *multiculturalismo* descreve realidades diferentes em diferentes contextos.

Na opinião de Rodríguez-Rial (2004), o multiculturalismo surge, por vezes, como uma atitude mental que indica uma abertura e tolerância diante da diversidade cultural, uma franca disposição para desenvolver um diálogo intercultural. Para Verkuyten (2010), o multiculturalismo europeu pressupõe que os seus grupos minoritários adotem o estilo de vida do grupo dominante, mas a pluralidade cultural e religiosa levanta algumas questões de difícil resolução, sobretudo quando a posição do grupo se encontra em risco. A esse propósito, Verkuyten, questionando-se acerca da melhor forma de lidar com essa diversidade, refere duas abordagens que podem ser úteis: a *tolerância* da diversidade, que enfatiza a não politização das diferenças entre grupos e a abordagem *multicultural*, que se foca no reconhecimento e no enaltecimento dessas mesmas diferenças. No entanto, para os defensores do multiculturalismo, a mera *tolerância* não é suficiente e as diferenças não devem ser ignoradas ou eliminadas mas afirmadas, reconhecidas e valorizadas. Segundo Guerreiro (2012), a aceitação da diversidade cultural europeia permite defender a igualdade de direitos bem como as expressões culturais dos diversos grupos, respeitando a pluralidade que lhe é inerente. A tolerância pode ser uma opção quando um grupo não gosta de ou não compreende as atitudes ou crenças de outro grupo, sendo, neste caso, o oposto da discriminação, e pode

adquirir várias formas, desde a celebração da diferença até uma atitude positiva em relação a outros grupos.

Na opinião de Appadurai (2009), é fundamental evitar a ideia do “choque de civilizações” que nega a possibilidade de diálogo, ainda que o diálogo seja uma forma de negociação que não pode basear-se numa compreensão completa ou num consenso total que atravesse qualquer espécie de fronteira de diferenciação. A compreensão mútua completa, integral e precisa é inatingível, sobretudo se tivermos em conta as dificuldades relacionadas com a separação dos indivíduos e das comunidades em termos culturais, linguísticos e históricos. Contudo, se a compreensão completa ao nível das convicções éticas, religiosas ou políticas fundamentais fosse possível, isso implicaria um perigo maior, a eliminação total das diferenças. Se pretendermos estabelecer um terreno comum ao nível das convicções fundamentais, as de alguém ter de mudar, ou seja, as convicções mais profundas de uma das partes acabam por se tornar a base comum. Appadurai (2009) acrescenta que, logicamente, não há diversidade sem diferença, pelo que devemos reconhecer que o propósito do diálogo não é eliminar a diversidade, sobretudo se pretendermos avançar no diálogo intercultural, uma vez que, tal como afirmam Baumgartner e Johnson-Bailey, “multiculturalism, as we perceive it, has at its core a political agenda and purpose: working within the educational system to foster an awareness and appreciation of diversity” (Baumgartner & Johnson-Bailey, 2008, p.46).

Existem, contudo, indivíduos e grupos ideológicos hostis à coexistência de minorias étnicas, políticas, culturais ou religiosas para quem a multiculturalidade não passa de um fenómeno de mestiçagem que pode levar ao caos social, destruidor da ordem, da unidade e da pureza da sociedade majoritária, e que apenas poderá ser resolvido recorrendo a medidas como a aculturação radical, a marginalização ou até a expulsão do território. De acordo com Wolton (2004), a questão do multiculturalismo dentro dos Estados-nação tem sido bastante discutida nas últimas décadas, embora não tanto no plano internacional. As relações entre as comunidades, as identidades, as nações, as línguas, as etnias e as migrações são debatidas no quadro das nações e dos Estados, mas até recentemente não parecia existir muito interesse, à escala global, por este problema, como se a tradição diplomática, as clássicas *relações internacionais*, fossem suficientes para pensar a nova realidade mundial, como se a abertura do mundo, o fim do comunismo, a desregulamentação, a globalização da informação e das tecnologias de comunicação não alterassem as relações entre identidades, cultura e comunicação, entre Estados e nações, à escala do mundo.

Para Brezinova, o Canadá, os E.U.A. e a Austrália foram alguns dos primeiros países a formular políticas multiculturais, relacionadas com os direitos dos indígenas dos seus territórios, mas não dos imigrantes. Este termo passou, contudo, a incluir grupos marginalizados com base em características não apenas étnicas, como o género, a religião, a orientação sexual ou deficiências físicas ou mentais, envolvendo até, na Europa Ocidental, a migração vinda de países não europeus. Segundo André, o *multiculturalismo* não se refere a uma realidade fixa e homogênea, clara e unívoca. Brezinova (2009) aborda também a natureza multivalente do *multiculturalismo*, afirmando que alguns usam este termo para descrever a situação existente numa sociedade em que coexistem duas ou mais culturas (a

multiculturalidade de André (2012), enquanto outros afirmam que o *multiculturalismo* é apenas uma teoria, uma forma de percepção e só posteriormente uma forma de estruturar a diversidade social. Para Brezinova (2009), existem, efetivamente, aqueles para quem o *multiculturalismo* é um objetivo social relacionado com programas políticos específicos, apesar de existirem correntes de pensamento que acusam o *multiculturalismo* de falta de ênfase no estabelecimento de relações entre culturas e na capacidade dessas culturas se influenciarem mutuamente. Estas correntes alertam também, segundo Brezinova, para o perigo de “espartilhar” os indivíduos em “coletes-de-forças” que os reduzam à sua identidade étnica e a características externas, normalmente ultrapassadas, que são apresentadas como um dado adquirido e não como uma escolha, o que promove comportamentos de estereotipagem. Abandonando o *politicamente correto*, tal não significa, porém, que os estereótipos tenham sempre de possuir uma conotação negativa ou que não sejam, por vezes, necessários. Segundo Rocha (1992), cada pessoa que encontramos no nosso dia-a-dia é um indivíduo e, como sabemos, não existem duas pessoas inteiramente iguais. O nosso contexto social é extremamente diversificado e esta variabilidade inter-pessoal fornece uma enorme quantidade de informação sobre as pessoas com as quais interagimos, muito maior do que aquela que estamos preparados para processar e armazenar. Assim, se tivéssemos que perceber cada pessoa como um indivíduo, seríamos confrontados com uma gigantesca quantidade de informação, a qual rapidamente esgotaria as nossas capacidades de armazenamento e processamento. Sucede, então, que, independentemente da nossa cultura de origem ou cor de pele, quando somos confrontados com uma grande quantidade de informação temos a necessidade de a simplificar. Um dos modos de o fazer consiste em procurar os denominadores comuns entre os indivíduos que nos rodeiam e utilizá-los como uma base para agrupar os indivíduos que partilham propriedades ou atributos comuns. A estereotipagem pode então ser considerada um meio de simplificar o acesso à informação no nosso cérebro, e apenas se deveria tornar problemática quando se centra em características negativas.

Para outros críticos, o reconhecimento político de certos tipos de alteridade desvia a atenção de diferenças não reconhecidas, o que resulta na criação artificial de novas hierarquias sociais que, para Brezinova, só beneficiam as elites, quer se encontrem dentro da maioria ou da minoria, não combatendo a marginalização dos restantes. Agra Romero (2004) acrescenta que é necessário diferenciar a multiculturalidade, entendida como a diversidade de culturas, o multiculturalismo, resposta normativa à multiculturalidade, que remete para um conceito estático de cultura, onde primam a pureza e a autenticidade, e que subscreve políticas de conservação e não de inclusão, participação ou negociação, e o multicomunitarismo.

Para Agra Romero, o multiculturalismo não é um multicomunitarismo, pelo que, por exemplo na Europa, nem os próprios Estados nem a União Europeia no seu todo se devem estruturar como comunidades fechadas sob a hierarquia e controlo das suas autoridades e instituições tradicionais. Ainda segundo este autor, o multiculturalismo remete para a cultura, a qual é essencialmente política, pelo que se deve evitar cair na simplificação de confundir cultura com etnicidade ou com religião. Assim, o multiculturalismo procura contribuir para que as diferenças culturais não sejam fonte de exclusão, estigmatização ou injustiça, por oposição ao monoculturalismo, o qual enfatiza o predomínio de uma cultura dominante ou

hegemónica. Para Agra Romero (2004), o multiculturalismo situa-nos na diversidade de comunidades autoconscientes e organizadas que são parte da maioria das sociedades modernas, não negando a existência de uma identidade humana comum. O multiculturalismo procura promover um universalismo pluralista, uma realidade complexa que permita a existência em paralelo quer de uma natureza humana universal quer de traços culturalmente específicos e particulares a cada ser humano e comunidade.

Moreira (1996) defende que se tem assistido a um movimento da *tribo* à *cidade*, da *cidade* à *nação*, da *nação* ao *estado* e do *estado* aos *grandes espaços internacionais*. Contudo, à medida que grupos de indivíduos se movem das periferias geográficas e culturais para os centros de influência e decisão a questão dos laços culturais primários vai-se revelando cada vez mais problemática. Apesar do desenraizamento não ser um fenómeno exclusivo dos nossos dias e sim uma realidade histórica, aquilo que mudou mais recentemente foi o modo como um grande número de indivíduos encaram a desatualização de crenças e hábitos herdados, bem como a forma como fazem face a novos e credos, de validade ainda desconhecida. Se é verdade que os países considerados industrialmente mais avançados têm sido socialmente tolerantes com os imigrantes, também é verdade que, ao acolhê-los, lhes impuseram muitas vezes uma visão monoculturalista, atitudes nacionalistas, xenofóbicas e/ou discriminatórias, procurando legitimar um modelo de sociedade unidimensional e não um de sociedade multicultural.

O sentimento de desenraizamento difunde-se pelas sociedades, observando-se um maior sincretismo na área da cultura, já que a cada vez maior quantidade de contactos entre povos e culturas gera trocas acrescidas, o que se traduz naquele que será provavelmente o mais evidente fator de quebra das crenças e usos locais. Para Peres (1999) quem abandona o seu território e se desloca para uma região ou país diferente sente que a sua vida e as suas raízes se cruzam com as raízes culturais dos outros. Neste sentido, os migrantes são um misto entre a sua cultura de origem e a cultura do território que os acolhe, pelo que o fenómeno migratório implica relações de tensão e conflito típicas da condição humana, obrigando a re-contextualizações, socializações e re-socializações permanentes.

Na opinião de Peres, a cultura apresenta-se como um movimento em direção ao *outro*. A própria palavra *cultura* pode implicar uma ligação à partilha, à modéstia e à abertura ao *outro*, mas pode também implicar relações à linguagem do poder, à ostentação e ao elitismo. Peres encara a *cultura* como uma força positiva, não como cultura institucionalizada mas sim como cultura pessoal, ou seja, vivida e respeitada e não ideologizada, alienante ou repressiva, e adverte que não basta reconhecer a importância das culturas e das línguas. Este autor advoga uma reconstrução social, considerando imperioso pensar porque razão algumas culturas e/ou línguas possuem um estatuto tão desigual no seio das comunidades, o qual nos remete para as perspetivas mais tradicionalistas que afirmam que uma língua tem um valor equivalente ao daqueles que a falam. Esta reconstrução social é um processo de desenvolvimento coletivo local que, apesar de não se encontrar isolado dos projetos globais, recusa as práticas centralizadoras, administrativas e burocráticas, promovendo a cooperação, a justiça e a solidariedade entre os diferentes parceiros em torno de projetos comuns, ou seja, implica uma democracia participativa. É a partir desta reconstrução social que surge o conceito de *escola*

democrática, uma instituição que pretende desenvolver práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros no processo educativo, não se limitando, portanto, ao discurso sobre igualdade de oportunidades em relação ao acesso ou ao sucesso escolar ou ao respeito pela diversidade cultural.

Em 1992, na *Conferência Mundial sobre Políticas Culturais da UNESCO* que decorreu no México, um país também altamente multicultural, e que, portanto, enfrenta todas as dificuldades inerentes a esse facto, o consenso geral foi de que todas as culturas formam parte do património comum da humanidade e que a identidade cultural dos povos se renova e enriquece quando em contacto com as tradições e valores de outros povos. Assim, a cultura é o diálogo e o intercâmbio de ideias e experiências, trocados por outros valores e tradições, e quando isolada, acaba por se esgotar e desaparecer. Para a UNESCO, a universalidade não pode ser expressa de forma abstrata por nenhuma cultura em particular, mas surge a partir da experiência de todos os povos do mundo, cada um com a sua identidade, pelo que a identidade cultural e a diversidade cultural são fatores indissociáveis. Assim, é necessário reconhecer a dignidade e utilidade de todas as culturas, bem como o direito de cada povo a afirmar e preservar o respeito pela sua própria identidade cultural.

Devido ao processo da globalização nenhum país pode viver isoladamente. Souta (1997) argumenta que a sociedade global exige a cooperação e não a exclusão ou o conflito, e que a filosofia do *eu versus o outro* faz cada vez menos sentido numa época de permuta e de intercâmbio, já que a mobilidade de pessoas, através de processos de transnacionalização económica ou do turismo de massas, se converteu num fator definidor da sociedade contemporânea. Este movimento global coloca em interação pessoas dos mais diversos grupos étnicos e culturais, num contacto de culturas que exige o estabelecimento de comunicação e a procura do conhecimento mútuo entre os grupos, isto se desejarmos negociar eficazmente, viajar em segurança e viver em liberdade, ou seja, e em resumo, se o nosso objetivo é habitar num mundo coeso e pacífico. Efetivamente, de acordo com André (2012) e Albuquerque (2018) a interação é uma condição obrigatória nos dias atuais.

Suomenho-Marques (2004) refere-se à globalização como um fenómeno complexo que abarca o declínio do Estado nacional e a rutura das modalidades convencionais de exercício da cidadania. A globalização, como movimento de aproximação de etnias, territórios, crenças e civilizações, do próximo com o distante e do igual com o diferente, veio acentuar a necessidade de repensar as formas de convivência entre povos, culturas, representações do mundo e práticas de intervenção sobre ele. Na opinião de García Pérez (2004), a chegada de migrantes e o crescimento das comunidades estrangeiras presentes nos territórios pode servir como base de uma sociedade multicultural num futuro próximo. Contudo, a má gestão neste âmbito poderá estimular reações coletivas de intransigência, já que a proximidade com o *outro* contribui para a convivência mas pode também agudizar a percepção das diferenças entre povos e culturas, alimentando a incompreensão. Para Rocha (2004), perante a ameaça de um mundo egoísta, intolerante, mecanicista, submetido à uniformização e às forças do mercado, que fabrica a exclusão à escala planetária e que é, em suma, desumano, a Europa deveria apostar num modelo de sociedade fundado no respeito pelas diferenças, da tolerância e da solidariedade, tanto no interior do seu espaço como fora dele, o que nem sempre acontece. O

realizador Emir Kusturica, por exemplo, afirmou, em 1995, a propósito da Checoslováquia (hoje em dia a República Checa e a Eslováquia), que a História Mundial não queria que o seu país, multiétnico e multicultural, continuasse a existir. Para Kusturica, apesar das pessoas falarem a mesma língua, foram divididas segundo as religiões e não de acordo com as características de uma sociedade moderna. Souta (1997) reconhece que, neste caso, a comunidade internacional se apressou a optar pela solução aparentemente mais simples, ou seja, o reconhecimento da divisão e a balcanização, em vez de apostar num esforço no sentido de promover o pluralismo no contexto de diversidade étnico-cultural existente. O resultado desta opção foi um conceito estreito de cidadania, com um nacionalismo em que o princípio étnico é usado em exclusivo para definir a pertença a um país.

Para García Pérez (2004), uma identidade cosmopolita, mestiça e aberta deverá ser a principal característica da nova Europa política, bem como de outras sociedades multiculturais, definindo-as como espaços de convivência cultural. Com efeito, a sociedade homogênea é uma exceção e a maioria das sociedades do mundo são, nas palavras de Moreira (1996), *sociedades plurais*, ou seja, sociedades onde se podem encontrar grupos sociológicos segmentados, dotados de coesão cultural, que podem reclamar objetivos culturais, económicos ou políticos com base na sua identidade de grupo, e a sua variedade e extensão são assinaláveis. A maioria dos países da Ásia, da África, da América e da Europa e sobretudo os maiores países do mundo, como a China, a Índia e os E.U.A., são *sociedades plurais*, tal como era a ex-União Soviética e a ex-Jugoslávia. Além disto, a crescente urbanização da população mundial gera, na opinião de Rodríguez-Rial (2004), um fenómeno de mutação da *comunidade* de convivência próxima e afetiva a uma *sociedade* na qual as pessoas se relacionam anonimamente em função dos seus múltiplos e variados interesses. Assim, na sociedade multicultural a democracia deve partir de uma política de reconhecimento do direito à identidade cultural de todos, incluindo das minorias, uma vez que uma das principais questões que a multiculturalidade coloca à democracia e ao seu exercício é o problema da identidade, devido ao impacto que esta tem sobre a afirmação, o respeito e a garantia dos direitos humanos, sobretudo no contexto de Estados que não se podem nem querer fragilizar ou fragmentar quando incorporam novas etnias ou grupos através dos fluxos migratórios.

Para Moreira (1996), a variedade é inerente à cultura e o mais óbvio ponto comum entre os grupos humanos é a heterogeneidade dos seus modos de vida, uma vez que todos são e/ou se consideram diferentes. O próprio conceito de cultura é cada vez menos associado apenas a crenças e rituais comuns ou a tradições partilhadas, e a cultura já não é apenas entendida como a expressão de uma comunidade. A cultura diz antes respeito a processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades se definem, ou seja, se especificam e se diferenciam. As comunidades humanas possuem habitualmente limites próprios bem definidos que atuam como focos de exclusão do estranho e do alheio. Espalhadas por todo o mundo, as comunidades contam as remotas origens dos seus respetivos territórios, normalmente sagradas, organizando-as em mitos de origem que se prolongam e perpetuam em festas e outros eventos periódicos, celebrados com solenidade sagrado-profana. Desta forma, as comunidades singularizam-se face às que as rodeiam, podendo até erigir e venerar patronos

exclusivos ou santos tutelares e solicitando-lhes uma protecção especial, ou seja, sacralizando a diferença e transformando-a em metafísica.

A língua, a etnia, a geografia, a educação, a profissão, a ruralidade, a religião e o *status*, estabelecem, desde sempre, diferenças, hierarquias e assimetrias. Efetivamente, segundo André (2012), as diversas culturas caracterizam-se por uma assimetria no acesso aos meios materiais para a sua afirmação, fortalecimento e circulação, pelo que existe a possibilidade de desaparecimento de muitas delas, reduzindo-se a sua eco-diversidade através da homogeneização cultural da globalização hegemónica neoliberal, ainda que por vezes esta surja “disfarçada” de hibridismo, sedutor para os defensores do multiculturalismo. De acordo com Chakrabarty (2009), a vida quotidiana é composta por um misto de processos relacionados com a identidade e processos de identificação e quando ocorrem situações de violência o que está em jogo são os processos de identificação, não atenuados pelos processos que interferem na construção das identidades. A este propósito, Pestana (2008) salienta, baseando-se numa declaração do secretário-geral do conselho da Europa no dia mundial para a diversidade cultural, que o diálogo intercultural não é um fenómeno espontâneo, requer fundamentos e capacidades interculturais que devem ser favorecidas na família, na escola, nas comunidades religiosas e nas organizações da sociedade civil. Carrola (1992) acrescenta que a coexistência, pacífica ou não, acontece naturalmente, pela manutenção de ecossistemas, ou artificialmente, pela preponderância humana, gerando saber e obrigando à partilha.

Para André (2012), o diálogo intercultural significa o confronto e a aproximação entre diferentes visões do mundo, as quais correspondem a diferentes grupos, povos, etnias, civilizações, identidades socio-históricas, memórias e/ou tradições. O diálogo intercultural possui uma componente cognitiva e uma componente pragmática, pelo que “[d]evemos evitar que o diálogo intercultural se traduza num diálogo de surdos, susceptível de conduzir a atitudes etnocentristas ou radicalmente relativistas” (André, 2012, p.232). Este autor acrescenta ainda que a “afirmação da diferença por si só, sem atender ao fundo de igualdade sobre o qual se constrói, pode servir como justificação para a discriminação, exclusão ou inferiorização, em nome de direitos colectivos e de especificidades culturais” (André, 2012, p.232).

Para Wolton (2004) a pluralidade das línguas é a primeira condição da diversidade cultural, a qual é, por seu turno, a inquestionável realidade política do mundo contemporâneo, pelo que é necessário assumir a diversidade das línguas e trabalhar no sentido de preservar as línguas nacionais, as línguas crioulas e os dialetos em todos os países, papel que, no entender deste autor, deve ser desempenhado não apenas pela comunicação social, mas sobretudo pela escola. Uma língua não é apenas um conjunto de palavras, é também um modo diferente de pensar, imaginar e ver o mundo, e com línguas diferentes não se fazem necessariamente as mesmas associações de ideias, as mesmas construções mentais nem os mesmos raciocínios, e são estas diferenças que contribuem para a multiculturalidade, a qual, segundo André (2012), faz com que nos demos conta da riqueza do património dos outros, da pluralidade de religiões e da diversidade civilizacional que marcou a sua forma de estar no tempo e na vida. Ou, como afirma Wolton (2004), não poderá existir interculturalidade nem sequer coabitação cultural se todos falarem apenas inglês.

O elevado número de línguas e culturas que, como vimos no capítulo anterior, faz parte do dia-a-dia dos cidadãos de Timor-Leste, demonstra que estamos realmente perante uma sociedade multilingue e multicultural. Foi a esta multiculturalidade, cujas raízes se perdem na escuridão dos tempos, e que terá surgido com a chegada de seres humanos das mais diversas proveniências ao território, que se juntou a cultura e a língua portuguesa. Esta língua, cuja utilização e disseminação se processou com comparativamente menos contundência durante o período dos descobrimentos e colonialismo portugueses, viu a sua relevância aumentar na última década e meia, sendo escolhida pelos políticos timorenses quer pela sua relevância histórica, que entre outros fatores permite a ligação de Timor aos outros países luso-falantes aumentando assim a projecção do país no âmbito internacional, quer por representar um rompimento com o domínio da Indonésia e da sua língua.

O português é ainda fator determinante no prosseguimento dos estudos, quer no que respeita o ensino, quer a integração social dos alunos que se deslocam para outros países da CPLP, os quais são a base deste nosso trabalho. No entanto, uma das inevitáveis consequências da escolha do português é a de contribuir, assumidamente ou de forma subentendida, para a uniformização linguística e cultural na escola timorense, a qual se reflete, provavelmente apenas a longo prazo, mas de modo inexorável, a nível social. Neste caso, se tanto o português como o tétum se definem como as línguas oficiais do país, com características de línguas oficiais, francas e de escolarização, o que acontece às restantes? Existirá um real esforço no sentido de as manter e sentirão os timorenses a necessidade de que tal aconteça? Poderá o multilinguismo continuar a existir numa sociedade que é, cada vez mais, “empurrada” no sentido do monolinguismo, tanto pelo seu próprio governo como pelos de outros países? E em caso afirmativo, qual o monolinguismo mais “proveitoso” para os habitantes de um país que se encontra dentro do arquipélago da Indonésia, recebeu enormes influências de Portugal e existe no contexto de uma sociedade global cada vez mais influenciada pelo inglês do seu vizinho, a Austrália, mas sobretudo pelo dos E.U.A.²⁰³? Finalmente, será que com a globalização e a multiculturalidade se corre algum risco de, em vez de se promover a diferença, se acabar, eventualmente, por eliminá-la? Para Wolton (2004) e André (2012), esta última questão reveste-se de uma importância especial, uma vez que a globalização cultural pode significar a ocidentalização ou mesmo a americanização do mundo, mantendo-se um desfasamento entre a importância da globalização económica e a dificuldade em criar uma organização política à mesma escala, para além de um silêncio sobre os problemas associados à globalização da cultura e da comunicação, sobretudo após o advento da internet.

Pensamos que o impacto das alterações linguísticas, culturais e sociais, decorrentes do processo de independência de Timor-Leste, ao qual se juntam as alterações resultantes do processo de globalização, bastante visível dentro do território, poderá também ser observável fora das suas fronteiras, sobretudo no caso dos alunos que se encontram a estudar em países

²⁰³ De acordo com Wolton (2004), a ausência de relação entre língua e identidade cultural constitui, em muitos países, uma fraqueza do inglês, devido ao seu estatuto de língua “padrão” de comunicação. Em contrapartida, para este autor a força do francês, do italiano, do português, do espanhol, do japonês, entre outras, é o forte laço existente entre língua e identidade cultural.

da CPLP. Estes alunos possuem, teoricamente, uma preparação e conhecimento acerca de uma língua e cultura diferente, neste caso a portuguesa, que deveria ser bastante superior à de outros seus conterrâneos que prosseguem os seus estudos em nações não lusofalantes ou à daqueles que continuam a estudar em Timor-Leste. Aí, como vimos, o português é efetivamente a língua oficial, mas nem sempre é a língua utilizada no processo de ensino e aprendizagem, quer por professores quer por alunos, e a cultura portuguesa é pouco conhecida. Assim, neste capítulo voltaremos a abordar algumas questões relacionadas com o *plurilinguismo* e o *multilinguismo*, mas fá-lo-emos sobretudo no que concerne a sua relação com a *multiculturalidade* e a *interculturalidade*, quer do ponto de vista daquilo que se passa no mundo, em termos globais, quer em Portugal e em Timor-Leste.

3.3 – A Discriminação e a Intolerância do *outro* em sociedades multiculturais

Como afirma Moreira (1996), a confluência de indivíduos etnicamente diferentes no seio de uma estrutura política nacional tende a uniformizar os processos económicos e sociais, mas a concorrência social de várias etnicidades nas sociedades urbanas modernas é uma potencial causa de antagonismos étnicos, que dá origem a processos sociais mais conflituosos. Os indivíduos de uma mesma estrutura política e/ou estatal não se enfrentam entre si pelo facto de se identificarem como etnicamente diferentes, mas sim porque, no entender deste autor, a etnicidade acumula fortes cargas emocionais que podem estar associadas a ideias de autonomia política frustrada, de antecedentes diferenciados, de atitudes de discriminação racial ou étnica ou outros tipos de tensão social. Contudo, e apesar destas dificuldades, as sociedades *poliétnicas* enriquecem-se culturalmente e demograficamente mais do que as *uniétnicas*, uma vez que um maior o número de variáveis socio-culturais desenvolve e estimula os intercâmbios e produz um meio social mais propício à criação de novas soluções, isto apesar de, nas sociedades *poliétnicas*, o indivíduo estar mais exposto ao impacto das tensões internas dos seus grupos do que nas sociedades *uniétnicas*.

Ainda de acordo com Moreira (1996), ao longo dos tempos foram surgindo pessoas de diferentes convicções políticas e/ou com diversas bases culturais que afirmaram que as identidades étnicas e nacionais seriam apenas uma fase transitória da história humana, e que deveriam acabar por desaparecer à medida que o mundo se fosse tornando um todo integrado, tanto economicamente como politicamente. No entanto, o que sucedeu foi que a globalização permitiu que as minorias obtivessem mais espaço para a criação e afirmação das suas próprias identidades e etnicidades, distintas e mutáveis, o que acabou por tornar o estado culturalmente homogéneo num mito irrealista e por promover uma crescente abertura ao pluralismo e à diferença. Contudo, também se verifica que os conflitos etno-culturais se têm revelado a fonte mais comum de violência no mundo desde o fim da Guerra Fria, não se vislumbrando até aos nossos dias sinais do seu enfraquecimento. O aumento da diversidade cultural na maior parte dos países tem, naturalmente, contribuído para este fenómeno, já que a diversidade étnica e cultural levanta uma série de importantes questões sociais, responsáveis muitas vezes pelo aumento dos confrontos entre as majorias e as minorias e muitas vezes mesmo entre as

próprias minorias, sobretudo no que respeita questões como a representação política, a autonomia regional, a língua, o currículo escolar, os direitos territoriais, a imigração e a naturalização e os símbolos nacionais.

Segundo Souta (1997), a diversidade cultural é um facto inquestionável, uma vez que existem, efetivamente, milhares de culturas humanas. Contudo, atribuir essas diferenças à constituição anatómica ou fisiológica dos diferentes grupos em vez de as procurar explicar na base da multiplicidade dos contextos geográficos, históricos e sociológicos revelou-se um erro grave, já que do conceito de *raça* rapidamente se passou para a esfera ideológica e para o desenvolvimento de teorias racistas, utilizadas na exploração e dominação de povos.

Os conflitos interétnicos podem ser, para Wolton (2004), um legado da história colonial ou pré-colonial ou o resultado da aplicação de modelos institucionais sobre realidades culturais desconhecidas ou ignoradas, ou seja, o contrário da identidade cultural coletiva que seria desejável. Se é verdade que a longo prazo as sociedades e as culturas acabam por se misturar, a aceleração da globalização económica, dos sistemas de informação e das indústrias culturais exige que se pense num conceito democrático capaz de ordenar a atual diversidade cultural, o que se tornou a mais importante questão política da chamada *aldeia global*. Este conceito é designado por Wolton como *coabitação cultural* e consiste em pensar a questão da multiculturalidade no plano internacional, recorrendo ao que o autor denomina de *modéstia normativa* para se conseguir viver pacificamente em sociedades multiculturais. Repare-se na utilização da expressão “coabitação”, que implica que, antes de se alcançar a verdadeira interculturalidade, é fundamental conseguir que num primeiro momento as várias culturas se *tolerem* e consigam viver, se não harmoniosamente, pelo menos respeitando as suas vizinhas.

Para Ribeiro (2009) os *guetos* continuam a existir, o que significa que a exclusão social persiste. A comunicação entre diferentes comunidades é por vezes difícil, tal como a relação entre minorias e maiorias anfitriãs, relação esta que por vezes adquire contornos abertamente conflituosos. Aquilo que parece uma forma construtiva da democracia, acaba por não ser nem pacífica nem clara, alimentando conflitos e reavivando ódios raciais e político-religiosos. O conceito de coabitação cultural reconhece o carácter heterogéneo das sociedades e rejeita o modelo comunitarista ou culturalista. Na opinião de Wolton (2004), em tempos passados a cultura vinha depois das outras dimensões essenciais da vida coletiva, como a alimentação, a saúde e a educação, mas nos nossos dias tanto a diversidade cultural como a exceção cultural, ou seja, a multiculturalidade e o multiculturalismo, deixaram de ser apenas questões aplicáveis aos mais ricos para se tornarem nas condições de paz do futuro. Uma vez que a identidade cultural coletiva não é um resquício do passado e a cultura não é apenas um fator de aproximação entre os homens, a coabitação cultural é uma urgente questão política internacional, tanto quanto o é o multiculturalismo no seio dos Estados-nação.

Como afirma Souta (1997), para além das correntes migratórias no interior do espaço europeu, relativamente controladas e documentadas, outras correntes, com origem no exterior deste continente, são hoje muito mais significativas e, também, mais preocupantes para os poderes políticos da Europa, a qual, ao constituir-se como um pólo de atração, é vista como um refúgio seguro para aqueles que procuram escapar aos conflitos regionais dos seus territórios de origem. Para estes migrantes, a Europa é um espaço onde se consegue melhorar

significativamente as próprias condições de vida, sobretudo para aqueles que são originários de regiões em processo de empobrecimento acelerado ou de aumento da violência. Souta afirma que, em muitos casos, estes são os resquícios das relações entre as metrópoles e as suas colónias. O facto é que estas correntes migratórias possuem o potencial de criar sentimentos de animosidade e, eventualmente, podem dar origem a racismo, xenofobia ou segregação dessas populações deslocadas.

Por outro lado, e quer nos agrade a ideia quer não, o mundo ocidental em que vivemos hoje tornou-se numa sociedade em que impera o que se convencionou designar como *politicamente correto*²⁰⁴, pelo que, por vezes, detetar um problema não é muito útil se em seguida não o pudermos discutir abertamente:

A globalização da informação torna o mundo muito pequeno, mas também muito perigoso. Vemos tudo, sabemos tudo, mas também temos consciência daquilo que nos separa dos outros, sem termos obrigatoriamente vontade de nos aproximarmos deles. Dantes, o Outro era diferente, mas estava afastado. Hoje, continua a ser diferente, mas está omnipresente, tanto na televisão como na internet. Portanto, é preciso fazer um esforço considerável para que todos se compreendam, em todo o caso para se tolerarem. (Wolton, 2004, p.9)

É-nos exigido que pesemos cada palavra e cada ato, sabendo de antemão que o que quer que façamos ou digamos desagradará certamente a alguém, e, no entanto, expomo-nos desnecessariamente em fóruns, *blogs* da internet e nas redes sociais. Uns atacam as etnias e a diversidade de culturas, outros afirmam querer defendê-las, contudo, nem uns nem outros recorrem ao diálogo produtivo ou esclarecedor já que, dado o carácter essencialmente anónimo da internet, muitos se sentem protegidos no seu anonimato e atacam os outros indiscriminadamente.

De acordo com o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, o *racismo* é uma doutrina que apregoa a superioridade inerente de certas raças humanas e o direito da sua supremacia. O *Oxford Advanced Learner's Dictionary* acrescenta que o mesmo se revela na intolerância ou no tratamento injusto de alguém que não seja da mesma raça do *racista*. O racismo é uma forma extrema de tomar a parte pelo todo, de atribuir a todas as pessoas de determinada proveniência determinadas características, normalmente negativas, com base em alguma experiência desagradável com um elemento desse grupo, embora por vezes possa ser uma ideia pré-concebida, transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Para Peres (1999), o racismo é uma forma apriorística de classificar grupos humanos como *superiores ou inferiores* a partir das suas características biológicas e culturais como cor, etnia, religião, entre outras, que fomenta atitudes de desigualdade e discriminação. Confunde-se muitas vezes com xenofobia, cujo significado original “medo dos estranhos” (do grego *xénos*, estranho, diferente + *phóbos*, medo, pavor) foi abandonando a relação com o medo e se traduz hoje

²⁰⁴ Termo com origens no comunismo que, apesar de significar um cuidado em evitar linguagem ou comportamentos insultuosos, de intolerância ou de marginalização, adquiriu uma conotação negativa por implicar um policiamento excessivo de atitudes ou discursos. É uma forma de censura, já que de acordo com o *politicamente correto*, alguns tópicos não podem ser abordados por serem demasiado sensíveis, o que dificulta a troca de ideias ou a resolução de problemas.

sobretudo numa antipatia, desrespeito ou até ódio pelos estrangeiros. O racismo não é normalmente aceite a nível social, sobretudo em público e nas sociedades ocidentais, mas é relativamente comum a nível familiar ou pessoal e nem sempre tem como alvo pessoas pertencentes a culturas diferentes.

Um exemplo deste facto, que parte da nossa própria experiência profissional, surgiu em Timor-Leste, onde uma aluna adulta do curso de formação contínua de professores afirmou que um dos seus primos tinha muitas dificuldades em casar por ser “demasiado escuro”, isto apesar de ser timorense e, portanto, pertencer à cultura dominante²⁰⁵. As implicações desta afirmação são bastante profundas, sugerindo que a avaliação das características pessoais a partir do tom de pele de uma pessoa faz parte do dia-a-dia de grande parte dos cidadãos. Infelizmente, o racismo e a intolerância fazem parte da maioria das sociedades, mesmo das mais multiculturais. No entanto, na nossa opinião e em termos globais, não somos mais racistas hoje do que o éramos há 50 ou 100 anos atrás, e, muito menos, há 500 anos, aquando do início da expansão marítima.

Se retirarmos da equação fatores assumidamente divisivos como religião, filiações políticas ou desportivas²⁰⁶, facilmente verificamos que a maioria dos seres humanos deseja conviver pacificamente com os seus congéneres, preferindo a paz ao conflito. O que sucede é que muitas vezes os *media* optam por destacar as histórias que mostram o pior que podemos ser. Contudo, não é normalmente por racismo que alguns criminosos enchem exageradamente os seus barcos com contrabandistas e os envia, tantas vezes em viagens sem retorno, pelo mar Mediterrâneo, sem qualquer respeito pela vida dos outros. Também não é o racismo que, sobretudo em países asiáticos como a China, a Indonésia, a Índia ou o Camboja, mas também em locais da Europa de Leste ou da América do Sul, leva tantas fábricas a empregarem adultos e até mesmo crianças por valores que não lhes permitem viver condignamente, escravizando-os efetivamente. Este tipo de domínio extremo é normalmente exercido por pessoas da mesma etnia dos dominados, até porque os seres humanos parecem aceitar mais facilmente as suas “correntes” se estas lhes forem impostas por aqueles que consideram seus semelhantes, o que sugere que até nestes casos de extrema injustiça existe um certo tipo de etnocentrismo. Um povo dominado por um ditador estrangeiro terá a tendência para se rebelar mais rapidamente do que se for dominado por um ditador “nacional”, o qual, pelo menos durante algum tempo, poderá até contar com o apoio de boa parte da própria população do seu país, como no caso de Salazar em Portugal, Franco em Espanha, Hitler na Alemanha, Estaline na Rússia ou Ceausescu na Roménia, exemplos estes de realidades europeias mas que se aplicam à maior parte dos ditadores mundiais, históricos ou atuais.

Ainda no que respeita a intolerância e o racismo, verificamos que as sociedades asiáticas têm habitualmente uma menor tendência para as relações inter-raciais ou inter-culturais,

²⁰⁵ Outro exemplo é a Índia e o sistema de castas que continua a existir em alguns locais da sua extensa geografia, o qual proíbe relacionamentos fora de determinados parâmetros sociais, os quais se relacionam com fatores fora do controlo do indivíduo.

²⁰⁶ Já que nos nossos dias, de uma forma que consideramos até bastante ridícula, as filiações clubísticas de alguns indivíduos, sobretudo ao nível do futebol, parecem ter adquirido um nível de histeria e de fundamentalismo equivalente ao extremismo religioso ou político.

sobretudo com pessoas de cor negra²⁰⁷, talvez devido a séculos de uma menor exposição a pessoas desses grupos étnicos. A China e a Índia são disso um bom exemplo, e mesmo em países assumidamente multiculturais como os E.U.A., o número de asiáticos(as) que optam por manter relações sentimentais, sobretudo matrimoniais, com negros(as) americanos(as) é de longe inferior ao número de caucasianos que contraem matrimónio com negros. Uma vez que estas estatísticas dos censos americanos²⁰⁸ se baseiam num número claramente definível e observável (o número de casamentos) e não em ideias pré-concebidas nem em opiniões políticas, poderemos então afirmar que os sino-americanos ou indianos-americanos são mais racistas do que os caucasianos? E se isto for verdade, porque não se discute? Uma minoria terá o direito a ser racista apenas por ser uma minoria?

Na sociedade norte-americana surgiu recentemente a tendência de se afirmar que “quem é branco não pode falar de racismo, porque todos os brancos são racistas”, ideia compartilhada por bastantes negros e mesmo por alguns caucasianos. Mas dizer que “todos os brancos são” é, por si, um flagrante e condenável ato de racismo. A este propósito, para Wolton (2004) não há um desenvolvimento autêntico sem que se efetue uma revisão ou eliminação dos estereótipos, o que implica, neste caso específico, que os brancos não são mais racionais ou mais desenvolvidos do que os outros mas, inversamente, não é por se ser negro ou mestiço que se tem sistematicamente razão em todos os argumentos. Para Appadurai (2009), é arriscado e até impossível que uma qualquer voz representante fale com autoridade em nome da totalidade dos elementos de qualquer cultura, religião, nação, movimento ou civilização, pelo que é fundamental evitar a tendência para falar em termos totalizantes de sociedades, tradições ou civilizações no seu conjunto. Para Agra Romero (2004), tanto o multiculturalismo normativo como a perspectiva do diálogo intercultural reconhecem que mesmo no interior das culturas minoritárias existe pluralidade, e portanto a possibilidade de discriminação. A diversidade cultural e o pluralismo podem encontrar-se no interior de todas as sociedades, pelo que não são apenas um problema de relação com um *outro* exótico ou exterior ao contexto. Neste sentido, o Problema surge quando existe intolerância dentro de uma cultura minoritária. Um exemplo das dificuldades inter-étnicas em Timor-Leste é a violência, esporádica mas bem real, causada por jovens timorenses que não frequentam a escola, não têm emprego e se juntam aos chamados “grupos de artes marciais”, que posteriormente guerreiam entre si e causam distúrbios e danos colaterais, muitas vezes bastante graves. Estes grupos são no fundo uma forma modernizada das antigas milícias timorenses e promovem um estilo de vida de *gangue*. Ainda que o Governo timorense evite referir esta situação a nível internacional, desmistificando-a e desvalorizando-a, por vezes a violência destes grupos afeta comunidades não timorenses, o que a torna mais difícil de

²⁰⁷ Verificámos, por exemplo, que muitos timorenses utilizam nas suas conversas com outros timorenses uma dupla forma de discriminação dos estrangeiros negros. Qualquer estrangeiro é um *malae*, mas um estrangeiro negro é referido como um *malae metan* (*metan* significa *preto* em *tétum*).

²⁰⁸ Estatísticas referidas também pela National Geographic, entre outras publicações, que sugerem que, apesar do número de relações entre asiáticos (sobretudo mulheres) e caucasianos ter sofrido um aumento considerável nos últimos anos, o número de relações entre asiáticos(as) e negros(as) é ainda extremamente baixo, inferior a 1% dos relacionamentos inter-raciais dos E.U.A.

esconder. Esta não é, contudo, uma situação única em Timor-Leste e afeta comunidades minoritárias e maioritárias de países um pouco por todo o mundo.

De acordo com Wolton (2004), o racismo existe em toda a parte, pelo que é preciso sair do *purismo identitário* que conduz fatalmente à identidade-refúgio, mas não é perpetuando a perspetiva do branco *versus* negro que tal acontecerá. É verdade, como nos diz Moreira (1996), que tanto nas sociedades modernas como nas sociedades ditas primitivas a etnicidade é um método social de diferenciação que particulariza os membros de um grupo em relação a outros, pelo que o recurso a este tipo de diferenciação é um modo de procurar simplificar a distinção, e se falarmos na diferença utilizando a identidade étnica, poupamo-nos ao esforço de ter de enumerar as diferenças que nos separam de outros indivíduos. Contudo, é necessário focarmo-nos na mudança do paradigma em que nos encontramos. Neste sentido também não há muito a ganhar em sermos historicamente seletivos ou em afirmar que determinados povos *não são racistas* enquanto que outros o *são sempre*²⁰⁹.

Mesmo temas tão impactantes como a escravatura são passíveis de uma análise que demonstra que *todos* os povos possuem elementos racistas. Basta lembrarmo-nos que várias civilizações da antiguidade se ergueram sobre os ombros de escravos ou que nos tempos coloniais, sobretudo em África, as pessoas eram compradas e vendidas por outras pessoas e que, normalmente, os vendedores eram os próprios africanos que assim se desfaziam dos seus inimigos. Esta é, de resto, e ainda que não o queiramos reconhecer, uma situação que se mantém em algumas comunidades africanas até aos nossos dias.

Muitas das questões relacionadas com racismo e discriminação que nos atormentam hoje em dia têm, efetivamente, as suas raízes no colonialismo, como já referimos anteriormente. No entanto, na opinião de Wolton (2004), é necessário, de uma vez por todas, sair da descolonização, o que para este autor implica passar da memória para a história, ou seja, sair do par “culpabilidade-reparação”, relendo a história da primeira globalização (entre os séculos XVII e XX) e abrindo os caminhos para uma nova relação Norte-Sul²¹⁰. É necessário passar do confronto para a cooperação, ou seja, entrar numa lógica de coabitação cultural, que valorize todos os países, independentemente do seu tamanho, uma vez que até os pequenos países (como Timor-Leste, por exemplo) podem levantar grandes problemas culturais. De acordo com Wolton (2004) é fundamental perceber que os modelos de colonização não foram iguais, dependendo dos povos que os impuseram, quer fossem espanhóis, portugueses, britânicos, holandeses, belgas, alemães ou italianos, sendo necessário refletir sobre todas estas diferenças, uma vez que esta reflexão é condição necessária para um diálogo autêntico. Wolton conclui afirmando que a coabitação cultural deve adquirir outra dimensão, deve ser tratada de um modo histórico em vez de um modo político e ideológico.

As relações interculturais implicam necessariamente o respeito pela diversidade, ainda que, devido ao facto de se reportarem a seres humanos, seja inevitável e até previsível o

²⁰⁹ As questões de racismo dos negros em relação aos brancos têm ultimamente adquirido bastante exposição mediática em países como a África do Sul ou o Zimbábue, sobretudo devido ao envolvimento dos governos nas mesmas.

²¹⁰ Uma das principais condições para a instauração da coabitação cultural com as antigas colónias é, na opinião de Wolton (2004), a saída do círculo *culpabilidade-reparação*, uma vez que nem o antigo colonizador é eternamente culpado nem os povos anteriormente colonizados podem reproduzir incessantemente uma lógica de reparação, uma vez que tal desculpabiliza os seus próprios erros e acaba por limitar o seu desenvolvimento.

surgimento de conflitos, por vezes bastante graves. Estes devem, contudo, ser resolvidos através do respeito mútuo, do diálogo, da concertação e da assertividade. De acordo com o IPL e o IPAD (IPL & IPAD, 2010), o sucesso de um projeto de intervenção numa sociedade diferente da de origem depende da formação e da sensibilidade dos formadores para as questões da interculturalidade, o que inclui a valorização das línguas locais, a adaptação dos recursos didáticos ao contexto e o respeito pelos valores e culturas locais. No entanto, e como vimos anteriormente, nem sempre é isto que acontece. Muitos formadores, bem como os seus superiores hierárquicos, parecem não se preocupar o suficiente com esta importante faceta da formação, surgindo por vezes, aos olhos dos seus formandos, e no caso específico de Timor-Leste, mais como resquícios de um antigo poder colonial do que colaboradores num processo de desenvolvimento do país. E se é verdade que, como salienta Jouët-Pastré (2008), nos países europeus ainda existe uma perspetiva bastante negativa no que respeita as línguas faladas por imigrantes, esta perspetiva nem sempre é muito melhor no que respeita as línguas autóctones timorenses, sobretudo quando existe a possibilidade das mesmas dificultarem ou até impedirem a expansão da língua que se pretende implementar, neste caso o português. A este respeito voltamos a salientar que ainda que o português não tenha sido imposto aos timorenses e que a sua escolha tenha sido fruto de decisões governamentais do governo de Timor-Leste, fundamentadas em razões políticas, económicas e históricas, o seu ensino deve ter sempre em conta o contexto multicultural e multilingue em que se insere, não podendo surgir à revelia dos mesmos.

Existem aqueles que advogam a multiculturalidade policiada, a interculturalidade forçada, um multiculturalismo altamente legislado e punitivo. Contudo, se há algo que a História nos ensina é que toda a ação tem uma reação e se empurrarmos as pessoas no sentido daquilo que não querem ou não compreendem, estas terão a tendência para, com muito mais veemência, empurrar na direção oposta.

Segundo AA.VV. (2004), há coisas que a engenharia institucional não resolve, entre as quais o sentimento de *pertença* a uma comunidade, em igualdade e com legitimidade, sem as quais nem o mais brilhante desenho institucional nem a contabilidade mais centesimal de ponderação de votos alcançam grande valia. Alguns autores e investigadores, como por exemplo Wolton (2004), fazem corresponder a antiga Jugoslávia a uma Europa em miniatura, já que nesse país as diferenças culturais, as línguas e as identidades religiosas diversas foram sempre fatores de tensão. Tal como refere Moreira (1996), esta era uma nação artificial, criada após a Primeira Guerra Mundial, onde se falava mais de uma dezena de línguas e dialetos e onde residiam sérvios, croatas, bósnios, macedónios, entre outros, alguns divididos entre muçulmanos e ortodoxos. Mas os confrontos em Mostar ou Sarajevo, centros outrora considerados como símbolos de convivência de culturas, provam que a convivência pacífica, a coabitação cultural, nem sempre é possível. As diferenças estavam tão enraizadas e eram de tal forma profundas e divisoras que a Europa, sempre pronta a promover a via do diálogo, foi então forçada a admitir que não conseguia resolver o confronto entre as diversas culturas jugoslavas. Moreira acrescenta ainda o caso do Uganda, que desde a sua independência em 1962 sempre se caracterizou por uma instabilidade política devido às rivalidades étnicas. Referindo-se à crise dos *cartoons* na Dinamarca de 2006, que anos mais tarde se repetiria de

forma brutal no ataque ao jornal *Charlie Hebdo*, Armstrong (2009) afirma que “[q]uando a poeira assentou, os preconceitos cravaram-se ainda mais na psique colectiva. Para os muçulmanos o Ocidente apresentou-se arrogante, desrespeitador e insensível. Para os ocidentais os muçulmanos pareceram atávicos, violentos e cronicamente antagonistas da liberdade” (Armstrong, 2009, p.131). Na opinião deste autor, estas situações de crise e de fundamentalismo sucedem devido à partilha da sociedade por pessoas em diferentes fases do processo de modernização, o que torna inevitável que existam grandes diferenças entre as várias noções de sagrado.

Estas situações que devemos encarar como um pré-aviso daquilo que sucederá se as relações interculturais forem forçadas, e é esta falha na política internacional, europeia e não só, que, na nossa opinião, vem nos últimos anos contribuindo para o aumento significativo do número de pessoas com perspectivas mais extremistas no que respeita ao *outro*. Para Armstrong (2009), estes conflitos são mais dolorosos porque o *outro* aparenta ameaçar valores fundamentais para a nossa identidade, mas a solução não passa por fomentar sentimentos de retidão e mágoa. A paz exige, antes de mais, que se faça um esforço no sentido de compreender o ponto de vista do *outro*. De acordo com Ribeiro (2009), as minorias e os estrangeiros, migrantes ou não, eram (e por vezes, continuam a ser) vistos como os novos *bárbaros*, fonte de todos os males sociais, entre estes o desemprego, a decadência dos costumes e das tradições, a criminalidade e até alterações religiosas ou políticas. Contudo, isto não é totalmente verdade, já que existe, efetivamente, a necessidade destes *bárbaros* nas sociedades modernas, e a inevitabilidade da sua presença devido à circulação das pessoas na era da globalização, somada à crise demográfica da maioria dos países ocidentais, poderá contribuir para que no futuro, todos deixemos de ser cidadãos ou *bárbaros* para nos tornarmos *cidadãos do mundo*. Na perspectiva de Moreira (1996), o mundo, tanto o presente como o futuro, necessita de uma diversidade de pontos de vista culturais, expressos com espírito de abertura e curiosidade e não desconfiança e rejeição.

Existe, fundamentalmente, a necessidade de um diálogo intercultural. De acordo com Armstrong (2009), *diálogo* significa que não nos limitamos a falar, mas que também ouvimos, algo em que não somos proficientes nas nossas sociedades demasiado cheias de opiniões. De nada serve entrarmos em diálogo com o *outro* se não estivermos preparados para que esse diálogo nos mude, desafie os nossos preconceitos e nos faça olhar para nós próprios e para o *outro* com novos olhos. Na opinião de André (2012), esse diálogo intercultural deve começar logo dentro da própria escola ou universidade, por se tratar de locais onde se dá uma unidade da diversidade, não apenas disciplinar, permitindo o cruzamento entre áreas de saber diversificadas, mas também uma diversidade cultural, já que promove a convivência com as culturas visitantes ou minoritárias, quer sejam provenientes de países lusófonos, quer de outros países da Europa e do mundo que, através dos programas de mobilidade que lhes são disponibilizados, acentuam a multiculturalidade e exigem uma interculturalidade permanente e ativa no convívio e na ajuda mútua, numa aprendizagem conjunta da vivência escolar. É neste sentido que talvez faça algum sentido falar na educação intercultural, a qual poderá ajudar apontando o caminho a seguir.

3.4 – A Educação Multicultural *versus* a Educação Intercultural

Para Montero (1999), o mundo caracteriza-se pelas diferenças culturais, sociais e económicas entre as pessoas, até recentemente rotuladas como pertencentes ao *primeiro*, *segundo* ou *terceiro mundo* e agora divididas entre sociedades *desenvolvidas* e *menos desenvolvidas* (ou *em vias de desenvolvimento*). As diferenças entre as pessoas são hoje muito mais visíveis devido aos meios de comunicação e às redes de informação disponíveis nesta sociedade mediática, em plena era da globalização, da interdependência, da interdisciplinaridade. Tornou-se, agora mais do que nunca, essencial enfrentar os desafios do significado educativo de estar juntos e de reconhecer a diversidade do outro a partir de uma perspetiva dialética.

A construção de um bloco económico e político, a *União Europeia*, fez emergir a questão da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa do “velho continente”, mas as preocupações com a unidade e coesão desse espaço, manifestadas ao nível do discurso e das políticas oficiais, acabaram por gerar um movimento que se preocupa com as culturas nacionais e regionais, com as minorias tradicionais e com as novas populações de migrantes ou refugiados que, sobretudo nas áreas metropolitanas, acentuam a heterogeneidade sociocultural da Europa.

Na opinião de Souta (1997), a Europa sempre foi um continente multicultural, já que, exceptuando alguns países, a diversidade é a regra nos países da OCDE. Mesmo em países tradicionalmente menos multiculturais, como por exemplo Portugal, o princípio da igualdade é, em termos legislativos, um imperativo constitucional para toda a sociedade, a qual, por sua vez, atribui ao sistema educativo um carácter corretor das desigualdades económicas, sociais e culturais. A legislação não é tudo, mas a sua importância nas sociedades modernas é inegável, pelo que tanto a educação para a cidadania como a educação multicultural pressupõem um completo conhecimento do quadro legal, nacional, comunitário e/ou internacional, no qual assentam as nossas sociedades. No entanto, apesar destas garantias legais de igualdade, Souta salienta que se mantêm certos padrões de desigualdade nos sistemas educativos, em termos de sucesso e por vezes de acesso, tendo por base a diversidade étnico-cultural. Existem ainda, de acordo com este autor, muitas crianças e jovens de minorias étnicas que continuam a não usufruir das mesmas oportunidades educativas em Portugal, o que se traduz por vezes em absentismo, abandono ou insucesso escolar, para além de questões relacionadas com identidade, valores ou desenvolvimento social, o que se aplica tanto a crianças migrantes como a alunos jovens ou adultos provenientes de países de língua oficial portuguesa.

Já em 1989 o Conselho da Europa defendia que nem a interculturalidade dizia respeito apenas aos imigrantes nem a pedagogia intercultural se referia unicamente às crianças, mas que aquilo que se pretendia era proceder no sentido de modificar o tipo de sociedade onde se pretendia viver. Contudo, esta alteração de paradigma era, para o Conselho da Europa, um processo bastante complicado, por se inscrever na perspetiva de um mundo que busca a sua sobrevivência no processo de interdependência em vez da típica e sedimentada atitude defensiva. A partir de 2001, o Conselho da Europa passou a considerar a interculturalidade como uma meta de aprendizagem, defendendo que um aluno interculturalmente competente

desenvolve a consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das veiculadas pelas L1 e L2, e desempenha o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, com o propósito de gerir de um modo eficaz as situações de conflito intercultural. Na opinião de Guerreiro (2012), a interculturalidade, advogada pela Europa, remete para a esfera das várias culturas em diálogo, entende a língua como uma marca cultural e admite a diversidade linguística como uma marca da cultura europeia dos dias de hoje. Para Peres (1999), falar de identidade cultural, cultura, integração e comunicação significa entrar no mundo dos problemas dos migrantes, dos seus processos de aculturação, ou seja, as modificações sofridas pela sua cultura por se encontrar em contacto contínuo com outras culturas, situação que é muitas vezes imposta pela perspectiva etnocêntrica da sociedade de acolhimento. Peres salienta que certamente até aos anos 80 do século XX, ou quem sabe até um pouco mais tarde, não se reconheciam as diferenças culturais como uma riqueza mas como uma fraqueza que era necessário superar e/ou compensar. Os alunos, com as suas características culturais e linguísticas próprias, eram os únicos responsáveis pelo seu próprio fracasso escolar, pelo que os grupos minoritários tinham obrigatoriamente de adquirir competências linguísticas e culturais da cultura majoritária.

No entanto, a educação não é uma realidade isolada, encontra-se inserida num determinado contexto, simultaneamente estável e dinâmico, que resulta de um processo histórico complexo, condicionado por diferentes políticas educativas, indicadores de ordem geográfica, demográfica, económica, política, social e cultural. É muito diferente ser docente ou aluno numa aldeia ou numa cidade, num país do Norte ou do Sul, na Europa, na Ásia ou em África, já que os contextos são bastante diferentes, bem como, por vezes, os resultados do processo educativo. Assim, de forma a aprofundar os nossos conhecimentos acerca das alterações nos sistemas educativos é fundamental ter também em conta os dados demográficos, uma vez que estes nos permitem conhecer a idade da população escolar, a sua proveniência e a sua mobilidade.

A mobilidade de pessoas na União Europeia, o aumento do número de migrantes e o assinalável aumento do número de refugiados acentuam o carácter multicultural do espaço comunitário. Naturalmente, devido a estas movimentações étnicas e culturais, também Portugal, país tradicionalmente periférico e, à semelhança da Islândia, essencialmente monocultural, se vai gradualmente tornando um país de acolhimento de refugiados, trabalhadores e estudantes migrantes, confrontando o país com uma realidade pouco comum e relativamente nova - a imigração. Efetivamente, a situação de Portugal no que respeita às migrações internacionais alterou-se significativamente, passando de país essencialmente emissor para os Estados do *centro* da Europa a receptor de indivíduos provenientes sobretudo dos países africanos de língua oficial portuguesa, mas também do Brasil e, no caso específico em estudo, de Timor-Leste. Claro que estas alterações demográficas exigem, da parte do sistema educativo, respostas adequadas à complexidade do mundo atual e aos problemas das escolas, locais onde a crescente diversidade cultural coloca novos desafios à igualdade de oportunidades, certamente muito mais do que no passado. Isto não significa, no entanto, que as dificuldades que hoje sentimos não tenham já sido enfrentadas pelos nossos antepassados, ou que digam exclusivamente respeito aos migrantes extra-territoriais, já que nem sempre os

nossos migrantes s̃o realmente estrangeiros. Peres lembra que nos anos 60, por raz̃es relacionadas com a guerra colonial, o regime ditatorial e o subdesenvolvimento económicó e social de Portugal, cerca de dois milh̃es de cidad̃os deixaram o país, buscando novas oportunidades noutros locais. Muitos acabariam por regressar após o 25 de Abril de 1974, bem como ao longo da década de 80, alguns com descendentes que pouco conheciam o país. Este regresso de um grande número de migrantes criou novos choques e novas resistências, para além de outros processos de integraç̃o assimilatória, os quais tendiam a conduzir os indivíduos a novos *asilos* educativos e culturais, um pouco à semelhança do que acontecera anos antes com a chegada dos *retornados* das ent̃o colónias portuguesas em África. Em ambos os casos, as práticas educativas e sociais e as diferentes formas de relaç̃es interétnicas, embora variando de uma cultura para a outra, revelam altos índices de insucesso e até de infelicidade no seio daqueles que podemos designar por “estrangeirados”.

Peres (1999) advoga a necessidade de aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que as diversidades étnica, linguística, cultural e social s̃o uma realidade, a qual leva todos os indivíduos a confrontar-se ño apenas com as diversidades individuais mas também com as diversidades sistémicas, emergentes das sociedades pluralistas em que vivemos. Peres afirma que todos carregamos o território e a cultura onde nascemos, uma vez que a nossa identidade e diversidade nos acompanha onde quer que vamos, mesmo nos casos em que exista uma transposiç̃o de fronteiras, físicas e/ou mentais.

É comum, sobretudo neste início de século XXI, falar em termos como educaç̃o para os valores, para os direitos humanos e para a igualdade de oportunidades, em tolerância e convivência, em educaç̃o ambiental, multicultural, intercultural e anti-racista, mas a verdade é que apesar desta propagaç̃o de termos nos continuamos a confrontar com manifestaç̃es de intolerância, de marginalizaç̃o, com estereótipos, preconceitos, racismo e xenofobia, tanto na sociedade em geral como na escola em particular. É fundamental aprender a apreciar a diversidade, o *outro*, ño como objeto de educaç̃o mas como um interlocutor no processo de comunicaç̃o e um parceiro de negociaç̃o e convivência.

A finalidade da educaç̃o, na perspetiva de Peres, é a formaç̃o do ser humano, e a educaç̃o para os valores é uma responsabilidade social que deve configurar as ideias, os sentimentos e a conduta das pessoas na comunidade. É necessário reconhecer e valorizar o *outro*, e sobretudo compreender que a cultura dominante ño é a única. Contudo, este autor adverte que encarar a educaç̃o como uma realidade isolada, ainda que entendida do ponto de vista do objeto científico, é correr o risco de olvidar o processo histórico. Efetivamente, e apesar de toda a boa vontade, verificam-se ainda algumas contradiç̃es no seio das escolas atuais que alguns autores, como Santos Guerra (1995), apontam já desde o fim do século passado, e que se tornam ainda mais flagrantes no que respeita a multiculturalidade. Para estes autores, a escola é uma instituiç̃o que busca a diversidade mas que forma para competências culturais comuns, é epistemologicamente hierárquica mas pretende educar a criatividade, o espírito crítico e o pensamento divergente, é uma instituiç̃o de recrutamento forçado mas pretende educar para a liberdade. Ou seja, no fundo, a escola é uma instituiç̃o aparentemente neutra mas esconde no seu interior profundas disputas ideológicas e axiológicas. Toda a educaç̃o se inscreve num determinado contexto, pois é em funç̃o dessa situaç̃o concreta e

da evolução dos modelos científicos e culturais que todo o processo educativo se desenvolve, já que não existe educação que não tenha em vista um certo projeto de sociedade. A educação tem a responsabilidade de oferecer um leque diversificado de aprendizagens não reprodutoras onde todos possam expressar a sua cultura de origem, abrindo o caminho a diferentes projetos educativos. Touraine (1996) afirma que a melhor escola é aquela que sabe pôr em contacto os indivíduos mais diversos, pelo que quanto mais social e culturalmente heterogênea for a escola, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar as personalidades que se formam através da comunicação e não através da repetição de códigos geradores de distância e de hierarquias. Touraine sugere que se deve aproveitar a oportunidade oferecida pela presença de tantos alunos de origens culturais diversas nas escolas para se promover a comunicação entre heranças, projetos e individualidades diferentes.

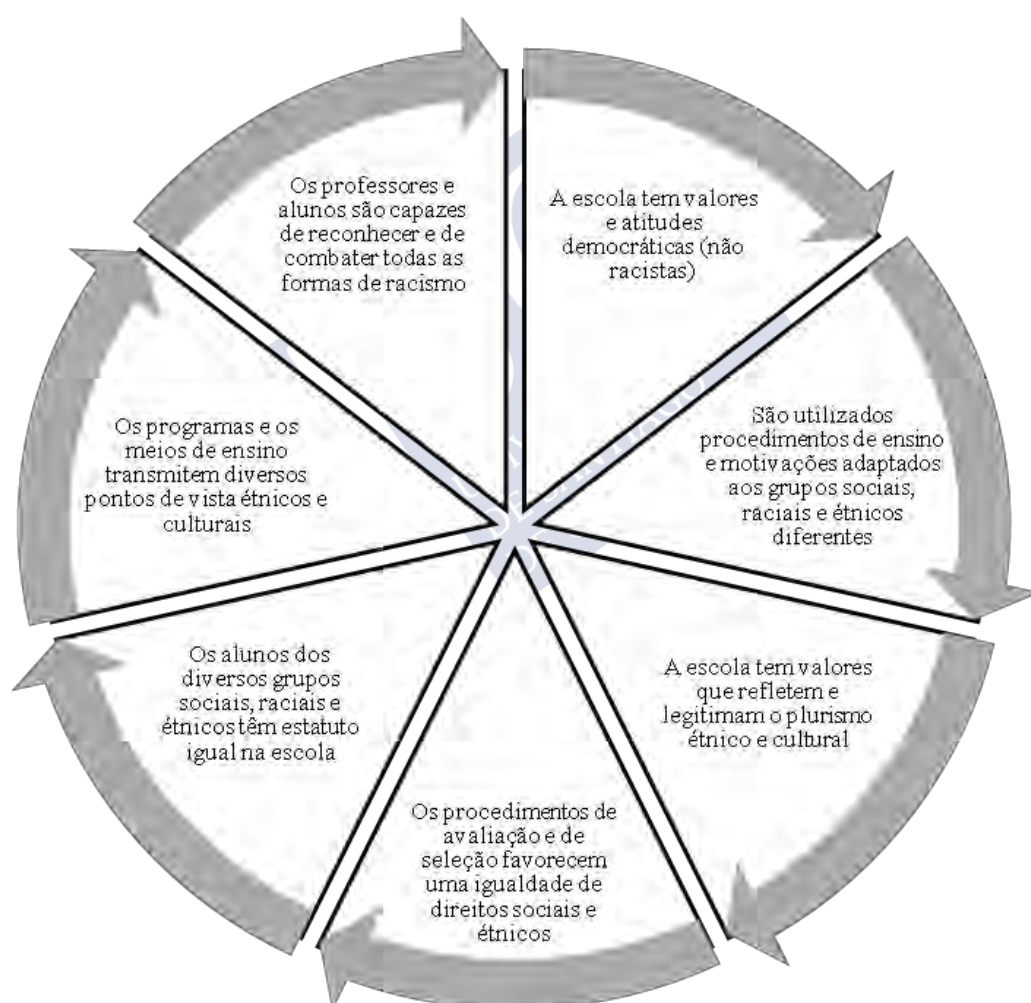


Figura 22 – Características determinantes de uma escola multicultural. Fonte: adaptado de Peres (1999).

De acordo com Souta (1997), a educação multicultural surgiu nos E.U.A. na sequência do movimento integracionista dos anos 50 e do movimento dos direitos cívicos dos anos 60, ambos fortes movimentos de contestação social e política que abalaram todas as estruturas da

sociedade americana. A educação multicultural, patente no conceito de *escola multicultural* (figura 22) é, para este autor, uma componente fundamental na formação das crianças e jovens, pelo que o currículo multicultural deve ser defendido, pois decorre de um imperativo demográfico e dos problemas colocados por uma sociedade cada vez mais multicultural em termos étnicos, linguísticos, religiosos ou culturais. Souta defende que muito do conhecimento institucionalizado, veiculado pelas diferentes instituições escolares, reflete os interesses, objetivos e propósitos dos grupos dominantes dentro da sociedade, pelo que, de forma a contrariar este cânone, os grupos marginalizados procuram introduzir novos conhecimentos nos currículos académicos, dando, desta forma, uma maior visibilidade à diversidade social, cultural, étnica e linguística das sociedades, para além de dar a conhecer a história, as experiências e as contribuições desses mesmos grupos minoritários para as suas nações e para a própria civilização. Souta afirma ainda que as duas componentes-chave da *literacia multicultural* são a aceitação do conhecimento como uma construção social e a sua perspetivação de acordo com as diferentes culturas.

Caride Gómez (1999) argumenta que a educação e os educadores adquirem uma posição decisiva na abertura social à mestiçagem cultural e na busca de novas perspetivas para a coesão social, idealmente assente na tolerância e no respeito mútuo. Este autor sugere uma educação integradora, coparticipada, dialogal, democrática, racional, criativa e intercultural, na qual se tornem mais visíveis os rostos dos seus professores, alunos, pais e comunidades locais, e na qual os movimentos sociais e os coletivos de cidadãos adquiram protagonismo e capacidade de decisão. A emergência da educação intercultural mostra-nos que a educação, enquanto projeto, tem necessidade de integrar diversos saberes, valores e metodologias, e que os conceitos, modelos, processos e estratégias só se tornam significativos quando operacionalizadas na prática, pelo que é fundamental uma perspetiva integradora.

Cardoso (1996) rejeita uma visão restrita da educação intercultural, que a limita a um punhado de estratégias curriculares. Este tipo de educação deve legitimar a diversidade de culturas e modos de vida, promovendo a mudança de representações bem como atitudes que facilitem a compreensão, a convivência e a tolerância entre pessoas de origens étnicas diferentes. Para Peres (1999), a educação intercultural é um processo em que se educa mais sendo e fazendo do que dizendo, e os seus objetivos só serão alcançados através de uma profunda mudança de mentalidade, um novo olhar sobre as culturas, que poderá levar à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo, tendo como meta a realização da pessoa humana. Peres advoga a rejeição de políticas educativas destinadas a assimilar os emigrantes e as culturas minoritárias à cultura dominante, ou seja, o chamado *melting pot*. Weber e Horner (2012) têm a mesma opinião afirmando que esta perspetiva é tipicamente americana, mas que se circunscreve sobretudo aos E.U.A., não sendo tão bem aceite em outros territórios. Segundo estes autores, os estudantes hispânicos dos E.U.A., por exemplo, são, tão rapidamente quanto possível, "transicionados" do espanhol para o inglês, com o intuito de serem assimilados e eventualmente se tornarem monolíngues em língua inglesa. Este tipo de educação designa-se por "subtrativo", já que os estudantes devem ser afastados das suas línguas minoritárias em direção à língua dominante.

A U.E., por outro lado, tem procurado, embora nem sempre conseguido, seguir uma política bastante diferente no que respeita o multilinguismo. A Comissão Europeia defende o ideal do cidadão europeu multilingue, que, idealmente, saiba falar a sua língua materna e duas outras línguas europeias. Assim, a política da U.E., designada por língua materna mais dois (MT+2), visa aumentar o multilinguismo individual, a que a U.E. se refere como "plurilinguismo"), com ênfase nas línguas europeias padrão, nacionais ou oficiais. Neste caso a abordagem é "aditiva" em vez de "subtrativa", uma vez que os cidadãos europeus não devem abandonar a sua língua materna, mas sim continuar a praticá-la em paralelo com os outros dois idiomas adquiridos. Também o Canadá, por exemplo, optou por trocar a metáfora do "caldeirão" pela do "mosaico", uma vez que na perspetiva canadiana, o "caldeirão" sugere a assimilação enquanto que o "mosaico cultural" promove o respeito não só pelos dois idiomas oficiais mas também por todas as restantes línguas e culturas do país.

Guerreiro (2012) realça o ensino capaz de formar cidadãos plurilingues, aptos para a promoção do diálogo entre as culturas e que promova o respeito recíproco entre os cidadãos. Na perspetiva de Guerreiro, existe a necessidade de promover a diversidade linguística e cultural através do ensino de línguas, com o objetivo de formar e preparar os cidadãos para a promoção do diálogo entre diferentes culturas. Uma vez que a compreensão e a tolerância entre as culturas é fundamental, este ensino implica repensar os saberes e as práticas educativas, de forma a promover sociedades baseadas na diversidade cultural e linguística. Este autor reconhece que o desenvolvimento de competências numa língua é um processo moroso, uma aprendizagem ao longo da vida, estruturada em diferentes fases de aprendizagem, as quais dependem dos recursos cognitivos e afetivos, bem como das capacidades individuais de cada pessoa enquanto ator social.

O ensino de línguas não é, assim, uma tarefa que se possa levar a cabo apenas num momento específico, quando a situação nas escolas atinge momentos críticos, e não se deve centrar unicamente no conhecimento linguístico e sim alargar a sua ação à aprendizagem dos valores culturais inerentes às diferentes línguas. A implementação de um ensino de línguas capaz de formar cidadãos plurilingues e abertos à multiculturalidade implica ainda, naturalmente, uma reflexão acerca do papel dos agentes intervenientes em todo o processo educativo, sobretudo o do professor, mas também acerca da adequação dos materiais didáticos a este processo pedagógico. Qualquer estratégia para o futuro terá de pôr em prática uma pedagogia da inclusão de todos os seres humanos, uma vez que a marginalização de pessoas e a inferiorização de determinadas regiões do planeta é uma forma de promover a exclusão social, económica, política e cultural.

A educação intercultural é um tema complexo, já que exige que pessoa seja educada no respeito pelo outro e pela diferença, sobretudo quando constatamos que o ser humano só é verdadeiramente educável quando se converte em sujeito ético, quando se abre ao *outro* e o valoriza, devendo, para tal, existir o primado do ser humano sobre a realidade material. Assim, Peres (1999) define a educação intercultural como uma forma de ser e estar na vida que promove a igualdade em termos do *viver* (habitação, saúde, trabalho) e a diversidade para *conviver* (o direito à diferença, tolerância e à solidariedade). A educação intercultural pode ser o começo da mudança necessária, socializando no plural e educando para o futuro, dando um

rosto à educação, construindo uma escola diferente, onde o ensino e a educação não tenham apenas uma função paliativa mas sobretudo preventiva e preparando ativamente os alunos para a vida social e multicultural, ou seja, proporcionando o encontro, a negociação de conflitos e o diálogo entre pessoas de culturas diferentes. Este diálogo é fundamental, já que, de acordo com Montero (1999) a diversidade cultural é uma realidade do nosso mundo e os desafios educativos relacionados com essa realidade obrigam-nos a tomar consciência de que apenas é possível falar de interculturalidade se existir uma intencionalidade comunicativa, integradora. De acordo com Jaurena (2002), a *educação intercultural* parte da necessidade de desenvolver capacidades que permitam conviver numa sociedade multicultural, ou seja, competências interculturais²¹¹.

Os termos *multicultural* e *intercultural* podem aplicar-se tanto à sociedade como à escola, mas, no âmbito da educação, o enfoque educativo preferencial é o intercultural. Apesar do enfoque ser equivalente, é mais comum falar-se em “educação multicultural” na América (sobretudo nos E.U.A.), enquanto que na Europa se prefere habitualmente utilizar a expressão “educação intercultural”, uma vez que o termo *multicultural* se refere à mera existência de diferentes grupos ou indivíduos, pertencentes a diferentes culturas, que partilham a mesma sociedade, enquanto que o termo *intercultural* acrescenta ao anterior as inter-relações, o enriquecimento mútuo e a consciência da interdependência entre culturas, negando por completo a segregação²¹².

A expressão “educação intercultural” pressupõe, assim, não apenas a coexistência mas também o intercâmbio entre as diversas culturas. O Colectivo Amani (1994) salienta que na educação intercultural, mediante o ensino/aprendizagem de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos, se dá espaço à cooperação, ao encontro entre culturas e à resolução razoável dos conflitos, promovendo relações de igualdade e de mútuo enriquecimento entre pessoas oriundas de diferentes culturas. Trata-se de um processo contínuo e não um programa ou ação pontual, e afeta o currículo e todas as restantes dimensões educativas. Pressupõe a educação de todos, não só de minorias ou de migrantes e aceita a diversidade como uma mais-valia, com o objetivo geral de reformar a escola e garantir uma educação de qualidade para todos. Os seus quatro objetivos são a *equidade*, a *competência cultural*, a *erradicação do racismo* e a *transformação social*. Na opinião de Marchesi e Martín (1998), a educação intercultural procura aumentar a equidade educativa, de forma a que as diferenças entre os resultados escolares dos alunos não sejam devidas a fatores sociais ou culturais.

Para Montero (1999), a educação intercultural possui um enfoque educativo holístico e globalizador, ou seja, é multidisciplinar e interdisciplinar. De caráter inclusivo, parte do respeito e da valorização da diversidade cultural, tendo como objetivo aprender a viver na diversidade cultural dos nossos dias e possui uma função transformadora, não apenas a nível

²¹¹ Para Byram, Nichols e Stevens (2001), as pessoas que possuem competências interculturais são aquelas que conseguem interagir com o *outro* aceitando as diferentes perspetivas do mundo e sendo capazes de mediar essas mesmas perspetivas.

²¹² Para Scott (2001), a segregação é uma ideologia que se baseia na crença de que os diferentes grupos étnicos ou raciais deveriam viver separados, com o menor contacto possível entre si. Consiste, assim, numa separação dos diferentes grupos culturais que pode ser formal ou informal, o que depende do grau de envolvimento dos governos.

educativo mas também social. Para se conseguir uma educação realmente intercultural é fundamental reduzir e, idealmente, erradicar, elementos que possam dificultar a convivência entre as diversas culturas, tais como o racismo, a discriminação e a exclusão. De acordo com Aguado Odina (1991), este tipo de educação procura reformar a prática educativa de forma a responder à diversidade cultural das sociedades atuais. Na sua formulação são essenciais princípios como a aceitação e a promoção do respeito entre as várias culturas, a perceção da diversidade como um valor e não uma deficiência, o favorecimento da comunicação e o aumento da equidade educativa. Para Souta (1997), a educação multicultural pretende contribuir com soluções para os novos problemas da diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração. Pode, no entanto, ser também muito útil na resolução dos velhos problemas da escolarização das minorias tradicionais, pelo que, como meio de combate eficaz ao etnocentrismo, à xenofobia e ao racismo, não deve deixar de estar presente até em ambientes homogêneos do ponto de vista étnico-cultural.

Em relação ao ensino de alunos pertencentes a outros países ou culturas, Peres (1999) refere a própria condição de migrante e a barreira da língua como os principais obstáculos e fontes de angústia, não só para os alunos, mas também para os professores. Exige-se às crianças migrantes ou de minorias linguísticas o domínio da língua oficial do país de origem ou de acolhimento, mas habitualmente não se tem em conta a sua língua materna, a qual se remete para um estatuto inferior. Esta situação acaba por forçar estas crianças a adotar uma dupla identidade que dificulta a sua integração, dado que com a sua família adotam a cultura dos pais enquanto que na escola têm de viver de acordo com a cultura do país que os acolhe, utilizando a sua língua. Se esta situação não é, só por si, discriminatória, uma vez que se a criança conseguir dominar a língua do país de acolhimento terá maiores hipóteses de se integrar plenamente na sociedade, por outro lado pode contribuir para o insucesso escolar.

Efetivamente, como já afirmámos, um dos fatores de insucesso escolar é a dificuldade no domínio da língua na escola, as quais se agravam ainda mais quando se trata de uma L2. As práticas escolares monolíngues e as atitudes negativas por parte da escola e da comunidade em relação a línguas diferentes da dominante contribuem para que as minorias subvalorizem a sua própria língua, o que, por sua vez, acaba por diminuir a sua auto-estima e auto-confiança. Contudo, Peres acrescenta que estas dificuldades podem ser ultrapassadas se existirem estruturas educativas locais de apoio aos docentes. Este autor reconhece que a relação entre iguais ajuda no desenvolvimento da auto-estima e auto-conceito, pelo que existe a necessidade de recorrer ao professor como forma de provocar uma onda de solidariedade social e de resolução dos conflitos.

Os professores desempenham um papel fundamental na mediação dos saberes, valores e atitudes entre os diferentes elementos da comunidade educativa, mas, para que esta atividade seja eficaz, necessitam de uma formação adequada que lhes possibilite encontrar soluções para os seus dilemas pessoais e profissionais. Na opinião deste autor, deveria ser facultado ao professor em formação um *corpus* teórico que lhe permita compreender o conceito de educação multicultural e as suas implicações nas práticas docentes, para além de noções acerca da evolução da pedagogia intercultural, aprofundando não apenas o conceito de

educação multicultural, mas também conceitos relacionados, como *cultura*, *identidade cultural*, *etnicidade*, *biculturalismo*, *bilinguismo*, entre outros.

Em Timor-Leste, tal como em Portugal, a divisão dos professores começa logo pela separação e compartimentação entre docentes de ensino básico, secundário e superior, o que acaba por fragmentar a formação recebida, dividindo os diferentes saberes e contribuindo para as dificuldades na socialização, nas relações pessoais e no desenvolvimento profissional entre os diversos parceiros do sistema educativo. Dado este nível de divisão docente e as dificuldades na troca de experiências entre os mesmos, não será de estranhar que, segundo Peres, existam ainda muitos professores que continuam a preferir turmas tão homogêneas quanto possível, optando por esquecer as diferenças culturais e linguísticas, estilos de aprendizagem e modos de vida dos alunos minoritários. Em muitos casos, as práticas destes docentes continuam configuradas pela educação compensatória, ainda que se venha assistindo ao aumento do número daqueles que já reconhecem as vantagens inerentes às turmas heterogêneas. A mudança de conhecimentos, o surgimento e disseminação das novas tecnologias e as alterações no universo cultural acabam por contribuir para o aparecimento daqueles que Peres designa como “novos analfabetos”, que exigem atualizações constantes nos conhecimentos e competências de todos os profissionais, sobretudo os docentes. Neste sentido, a investigação acerca do insucesso escolar deve procurar evidenciar as dimensões pessoal, socio-cultural e institucional, de forma a permitir uma visão holística deste fenómeno.

Peres (1999) refere que a integração e inclusão dos alunos minoritários na escola e na sociedade depende das concepções que os professores possuem, bem como das atitudes que manifestam face às culturas minoritárias. Existem, para este autor, três tipos de professor no que respeita às atitudes e concepções, desde aqueles que encaram a diversidade como um problema até aqueles para quem esta é uma mais-valia. Assim, alguns docentes concebem a cultura de origem dos grupos minoritários como algo que dificulta a sua integração na escola e na sociedade, o que leva a que alguns elementos destas culturas, entre os quais a língua, sejam excluídos do espaço escolar de aprendizagem. Outros manifestam alguma sensibilidade perante a língua e a cultura dos alunos de grupos minoritários e incluem, ocasionalmente, alguns desses elementos culturais no currículo escolar. Finalmente, existem aqueles que se mostram muito sensibilizados pelas culturas minoritárias e que acolhem, respeitam e valorizam a diferença na escola. É esta última perspetiva que mais se aproxima da educação intercultural, sendo, contudo, fundamental a criação de dispositivos pedagógicos interculturais (*pontes*) que permitam a permeabilidade de valores, conhecimentos e modos de vida entre as culturas minoritárias e majoritárias. Este é um ponto bastante importante, já que a educação intercultural não deve ser dirigida apenas aos grupos minoritários, para que não se converta em mais um instrumento de discriminação e segregação desses grupos.

Em relação às dificuldades dos professores na promoção da integração escolar e social, um dos docentes suíços inquirido por Peres (1999) lamenta o facto de ser tão difícil “entender esta diversidade cultural [que leva a que rotulemos] esta criança de estrangeira dentro e fora do próprio país. Estas crianças deveriam ser autóctones duas vezes e não estrangeiras duas

vezes” (Peres, 1999, p.382). Outro professor suíço inquirido por Peres (1999) afirma também que:

A formação dos professores terá de passar por experiências vividas, seja no país, seja fora. Hoje, toda a gente sabe e ouve falar da diversidade cultural, mas aquilo que acontece comigo pode acontecer com as outras pessoas. Se não vivo, se não sinto os problemas, dificilmente poderei agir respeitando esta diferença entre as pessoas (Peres, 1999, p.380)

Neste estudo, realizado nas escolas primárias de Genebra, os resultados mostraram que os professores aparentavam estar realmente preocupados com os entrosamentos culturais, afirmando a necessidade de uma maior cooperação entre investigadores e docentes com vista a uma melhor pedagogia intercultural. Peres defende que não é suficiente advogar o pluralismo cultural nas escolas, mas que é necessário que estas desenvolvam projetos concretos que contemplem os saberes e as experiências dos alunos das várias culturas, o que deverá possibilitar a cada aluno um melhor conhecimento quer do seu grupo de origem quer dos outros grupos étnico-culturais, bem como a valorização dos mesmos. No entender de Wolton (2004), qualquer sala de aula pode ser vista como um microcosmos da realidade social, com as suas maiorias e minorias e com alunos cujas línguas maternas ou experiências culturais podem não ser as mesmas dos colegas. Assim, de forma a compreender as dificuldades de integração dos alunos minoritários, este autor sugere que se investigue a enorme experiência acumulada dos milhares de professores que até hoje asseguraram esta integração tão indispensável à sociedade de forma silenciosa e eficiente, desde o jardim-de-infância até aos níveis de ensino superiores. Um dos professores portugueses inquirido por Peres (1999) referia-se aos desafios da multiculturalidade na escola como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, vantajosa tanto para professores como para alunos:

A diversidade cultural na escola só traz vantagens. Abrem-se novos horizontes e sai-se da rotina. Alunos diferentes exigem projetos de escola e turma diferentes. A riqueza está na diversidade e não na uniformidade. As mentalidades devem estar abertas à mudança. A reflexão do dia-a-dia, questionando o que fazemos bem e o que fazemos mal, permite-nos abrir novos caminhos. O medo do outro não nos permite crescer. (Peres, 1999, p.376)

Efetivamente, a educação intercultural implica algumas dificuldades, entre as quais a presença de diferentes línguas entre as pessoas em contacto, pelo que se torna fundamental a busca de estratégias para assegurar a comunicação. Esta situação aplica-se, naturalmente, a alguns alunos timorenses que estudam em Portugal, que aqui poderemos designar por alunos migrantes. Este é um termo que se aplica habitualmente às pessoas que, por opção própria ou não, iniciam ou prosseguem os seus estudos num local que não o de origem ou de residência. Em grande parte dos casos, sobretudo de crianças, os alunos migrantes são os filhos que acompanham os pais e/ou a sua restante família quando esta migra e são incluídos no sistema escolar do país de acolhimento.

No entanto, ser incluído não significa necessariamente integrar-se e nem todas as escolas estão preparadas para o fazer, sobretudo nos casos em que as minorias se tornam, pelo número, “maiorias”. De acordo com Guerreiro (2012), na década de 90 do século passado o apoio comunitário europeu era canalizado para a aprendizagem das línguas oficiais. Contudo, surgiu a necessidade de sensibilizar as comunidades escolares para que dotassem os seus alunos de competências plurilingues e pluriculturais, que permitam que cada indivíduo, enquanto ator social, pudesse interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos. Nesse sentido, a promoção da aprendizagem das línguas e do plurilinguismo, aliada a uma maior ênfase na diversidade linguística, tornou-se num elemento-chave da política de educação da União Europeia, assistindo-se à introdução de uma política de aprendizagem de línguas que promove a aprendizagem do maior número de línguas, incluindo, quando possível, línguas regionais ou minoritárias. Para Paes (1992), uma das mudanças que gera desequilíbrio é o ambiente de tensão e confronto gerado pelo constrangimento da integração dos alunos numa sociedade estranha, por vezes marcada por pressões segregacionistas, a qual promove a separação do grupo e a recusa em admitir os conflitos internos nesse mesmo grupo. Em alguns casos, de acordo com Mello de Ferro (1992b), os alunos podem até sofrer um processo de aculturação que leva à mudança de alguns dos seus traços culturais. Podem inclusivamente deixar morrer as suas raízes e não querer ser ouvidos a falar as suas línguas maternas devido a sentimentos de inadequação ou de vergonha. Esta perda ou troca de identidade de alguns deve-se ao facto de procurarem uma melhor aceitação na sociedade em que estão inseridos.

Por outro lado, Souta (1997), referindo-se especificamente a estudos levados a cabo nos anos 90, afirma que na generalidade dos alunos oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) se verificavam taxas de insucesso acima da média nacional, as mais altas referentes a alunos cabo-verdianos. No entanto, Souta adverte que não se deve procurar explicar estes resultados negativos com o argumento simplista dos “problemas linguísticos”, uma vez que, à época, os alunos da zona Índia/Paquistão²¹³ e os macaenses conseguiam habitualmente resultados superiores à média nacional, pelo que as razões teriam de ser mais complexas. Souta apresenta o argumento de que a escola não consegue fixar muitos dos seus alunos no desenvolvimento de um percurso escolar estável, o que resulta em desistências e abandonos precoces, sempre mais elevados nas minorias.

De acordo com Peres (1999), as desigualdades provocadas pelas diferenças de classe social continuam a dificultar o acesso e sucesso escolares e os excluídos do sistema educativo são, muitas vezes, excluídos do sistema produtivo. As desigualdades e as injustiças económicas e sociais são cada vez mais marcantes nas sociedades desenvolvidas, e as políticas educativas neo-liberais e neo-conservadoras continuam a promover o darwinismo social e a exclusão dos mais desfavorecidos. A este panorama juntam-se os fluxos migratórios que criam na escola um mosaico de línguas e culturas que provoca tensões e conflitos, os quais exigem respostas adequadas, tendo em conta as necessidades educativas de todos os grupos. Apesar dos programas de educação intercultural estarem fundamentados em

²¹³ “[D]esignação que abrange grupos tão distintos como os hindus, islâmicos, islamitas e goeses, tendo muitos deles como língua materna o *gujarati*” (Souta, 1997, pp.73-74).

princípios de igualdade na diversidade, muitos grupos minoritários continuam a confrontar-se com problemas comuns, um dos quais é, por exemplo para as crianças migrantes, a língua. Outro problema é seu desenraizamento cultural, já que tanto o curriculum como a organização escolar e os processos de ensino estão configurados por uma cultura diferente da sua. Surgem ainda atitudes de desconfiança, preconceitos e estereótipos, e muitos professores não estão ainda preparados para os desafios da educação intercultural.

Em qualquer sociedade atual, independentemente do seu nível de multiculturalidade, a família e a escola são as principais, e certamente as primeiras, instituições de socialização das crianças e dos jovens. No entanto, verifica-se que a primeira tem vindo a perder influência em detrimento da segunda, o que coloca um peso significativo sobre a instituição escolar, sobretudo nas situações em que a família alargada e as relações de vizinhança deixam de oferecer uma rede natural de apoio, como sucede com alunos deslocados. Sem a presença efetiva das comunidades de onde os alunos são oriundos, não há comunidade educativa, pelo que, em contextos multiculturais, esta deve perspetivar as famílias como os seus parceiros privilegiados.

O processo educativo é, para Souta (1997) o comportamento que mais marca o nosso quotidiano, e é um dos processos com mais importância nas nossas atitudes, mas, apesar dos alunos serem, para todos os efeitos, a comunidade dentro da escola, eles não a esgotam. Urge, portanto, melhorar o sistema escolar através de projetos que contemplem a educação multicultural e a colaboração entre as escolas e as famílias, o que exige, da generalidade do corpo docente, uma formação específica, já que estas são áreas que, muitas vezes, não se encontram na formação inicial dos professores. Para Peres (1999), seria desejável que os professores que trabalham com alunos procedentes de outras culturas possuissem algum conhecimento das mesmas, mas não só. O ideal seria que todos os docentes possuissem alguns conhecimentos acerca de diferentes culturas, tomando consciência que a educação em ambientes multiculturais não se limita apenas ao ensino de alunos étnica ou culturalmente diferentes mas de todos os alunos, criando neles um espírito de abertura, tolerância e respeito por outras perspetivas culturais. Peres sugere que os professores se informem e se formem, não apenas a nível académico, mas também, se possível, em situações práticas e pessoais, em contextos multiculturais, criando relações de empatia com outras culturas e reduzindo a ocorrência de atitudes etnocéntricas.

Para além das atitudes e práticas dos professores dos países de acolhimento, Barroso (1992) apresenta como fator exógeno a preparação escolar de base fornecida aos estudantes nos países de origem, questionando-se se esta será suficiente para garantir a compreensão total (ou até suficiente) dos alunos estrangeiros no ensino universitário em Portugal. Esta é, também, uma questão que afeta diretamente os alunos timorenses que estudam em Portugal, sobretudo no que respeita à língua portuguesa. É um facto que, tal como afirma Peres (1999), a multiplicidade de línguas existente no planeta cria barreiras de comunicação, as quais se sentem na sociedade em geral e na escola em particular. Se no passado se considerava que a *língua mãe* ou *língua pátria* coincidia com a nacionalidade dos indivíduos, hoje em dia essa perspetiva mudou, uma vez que mesmo os estados de uma só língua oficial possuem minorias linguísticas cuja língua materna não corresponde à língua oficial, podendo até dar-se, no

mesmo espaço territorial, a coexistência de pessoas da mesma nacionalidade mas de línguas e culturas diferentes, como no caso de Timor-Leste. Perante este mosaico linguístico e cultural, que varia de acordo com os contextos geográficos mas que atinge maiores dimensões nos países mais multiculturais ou de maiores tradições migratórias, devemos questionar-nos se existe realmente abertura ao pluralismo cultural e linguístico, bem como qual o nível de acolhimento e reconhecimento que as línguas e culturas dos diferentes alunos obtêm na escola.

No contexto escolar, bem como noutros contextos, a língua é um dos principais componentes da cultura, responsável pela socialização e identidade cultural de cada indivíduo e pelo sentimento de pertença a um determinado grupo, e várias investigações ao longo dos anos demonstram que o domínio da língua materna e dos códigos culturais que a acompanham são determinantes para o desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo quer afetivo ou expressivo. Machado e Navarro (1992) salientam que os alunos pertencentes às minorias étnicas se confrontam muitas vezes com uma escola em que os seus diferentes hábitos, padrões de relações familiares e sociais, valores, experiências de vida e línguas maternas não são reconhecidas, nem é valorizada a sua cultura, por ser diferente da cultura do português médio a quem a escola se destina. Por vezes a rutura com o seu passado é total, sobretudo nos casos em que pertencem a culturas de tradição oral, tendo de aprender a ler e a escrever com textos que nada lhes dizem.

Espera-se de todos os níveis de ensino, mas sobretudo ao nível do ensino superior, uma série de ações com vista à melhoria da qualidade do ensino em contextos multiculturais. Souta (1997) destaca a necessidade de uma disponibilidade para a reformulação dos currículos, neste caso os de formação inicial, que os torne mais adequados às novas realidades multiculturais. Ideal seria, também, um maior empenho no âmbito da formação contínua de professores, que comporte um aprofundamento e uma diversificação das áreas de investigação, bem como um maior número de projetos nas escolas públicas e a edição de materiais de apoio científico-pedagógico propositadamente criados.

Para Guerreiro (2012), os manuais, enquanto suportes de aprendizagem, devem visar a formação de alunos para a comunicação real, acompanhando as evoluções no campo da *Didáctica das Línguas Estrangeiras* e veiculando os diversos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da proficiência linguística. Na perspetiva de Peres (1999), os manuais e outros materiais educativos utilizados na escola devem privilegiar uma visão multicultural e multi-étnica da sociedade, evitando o etnocentrismo, os preconceitos e os estereótipos. A propósito da representação da componente cultural nos manuais escolares, Guerreiro (2012) afirma que, ao longo dos anos, esta tem sido habitualmente veiculada na representação de textos, os quais se adaptam aos conhecimentos do público-alvo. Contudo, esta é, para este autor, uma questão problemática, uma vez que os textos selecionados nem sempre correspondem à realidade cultural, o que acaba por contribuir para o reforço de estereótipos negativos. Assim, para Guerreiro, é necessária uma representação mais fiel da realidade, pelo que os manuais devem ser sempre complementados com textos e/ou documentos autênticos. Quer no contexto português quer no timorense, a soma de uma componente cultural à linguística constitui, na opinião de Guerreiro (2012), uma mais valia para os alunos, uma vez

que possibilita uma melhor perceção da realidade social do(s) país(es) onde essa língua é falada, que se traduz, para o aluno, num maior conhecimento das normas sociais e num aumento das referências relativas a questões de identidade nacional e cultural.

Os materiais didáticos de âmbito multicultural podem ajudar a assegurar um tratamento positivo e não discriminatório dos diferentes grupos étnicos e a promover a comunicação efetiva entre os alunos, tendo em conta o multilinguismo existente em muitas escolas. Estes materiais podem também ser utilizados como forma de reconhecer e apoiar as línguas maternas dos alunos, para que o plurilinguismo dos alunos possa ser aproveitado como recurso para a escola e para a comunidade envolvente. No entender de Guerreiro (2012) e no contexto das línguas, a competência intercultural surge como uma meta essencial na formação do aluno, convertendo-o num intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira. Assim, os manuais deveriam permitir veicular não apenas, exclusivamente, a cultura portuguesa, mas também a cultura lusófona, desenvolvendo conhecimentos que lhes permitam interagir adequadamente nos diversos contextos da lusofonia.

As dificuldades linguísticas e culturais não se aplicam, no entanto, apenas a crianças, fazendo parte do dia-a-dia de muitos dos estudantes timorenses, jovens e adultos, que estudam em Portugal. A este propósito, Coimbra e Nunes (2008) afirmam que o jovem adulto que aprende uma língua estrangeira, seja esta o português ou qualquer outra, adquiriu já, ao contrário da criança que desenvolve a sua própria língua materna, um modo de ver o mundo, de o nomear e de o categorizar, que acompanhou o seu anterior desenvolvimento linguístico e cultural, o que pode dificultar a sua nova aprendizagem. Ora, o domínio da língua é fundamental para aqueles que se encontram deslocados, como afirma Costa (2005) na sua investigação que incidiu sobre a relação dos macaenses com a língua portuguesa e com Portugal:

[U]m dos fatores de integração citados pelos nossos entrevistados relaciona-se com o facto de dominarem a língua portuguesa [mas não a chinesa]: “repare que eu aqui domino a língua, a cem por cento” Em Macau não falo chinês muito bem” Sessenta por cento, digamos” Nós não escrevemos, o grande problema é que nós não escrevemos, escrever” Eu vejo o noticiário e não capto” (Costa, 2005, p.225)

Esta investigação de Costa realça a importância da compreensão da língua do país de acolhimento e leva-nos a questionar quão integrado se encontra alguém que não compreenda as pessoas à sua volta. Aquilo que tipicamente acontece na maior parte dos países, de acordo com Peres (1999), é que as dificuldades no domínio da língua criam várias barreiras à integração dos migrantes. Os alunos recém-chegados são integrados no nível de escolaridade equivalente ao do seu país de origem e é-lhes paralelamente proporcionada a aprendizagem da língua do país de acolhimento. Contudo, uma vez que esta aprendizagem decorre de uma forma intensiva e suplementar, acaba por representar uma sobrecarga para o aluno, que sente dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus colegas por não possuir as competências básicas de comunicação e compreensão da língua. Coimbra e Nunes (2008)

acrescentam que o estudante estrangeiro que aprende Português Língua Estrangeira (PLE) nas Universidades portuguesas se encontra imerso numa cultura que não é a sua, num ambiente linguístico que lhe é novo, o que o obriga a confrontar-se com uma pluralidade de situações de comunicação, tanto orais como escritas, em que tem de aplicar os seus conhecimentos de língua e cultura portuguesas.

Uma das situações de comunicação quotidiana mais frequentes nessa imersão linguístico-cultural é a leitura de discurso publicitário em geral e de slogans de anúncios em particular, já que a mensagem publicitária é onnipresente na nossa sociedade e muitas vezes inclui expressões idiomáticas desconhecidas para os alunos migrantes ou deslocados. Este tipo de linguagem constitui, para estes autores, uma excelente oportunidade de contacto com o texto escrito em língua portuguesa que o professor de PLE não poderá ignorar, sobretudo pelos jogos de palavras que integram os slogans. Nas expressões idiomáticas está impressa a marca cultural e tradicional de uma sociedade, pelo que estas representam desafios à aprendizagem da língua, o que, no caso das crianças, é um processo gradual que se consolida à medida que a sua maturidade cognitiva evolui. Contudo, se no caso de um falante não nativo esse problema não se coloca, o mesmo é substituído por um confronto imediato com a sua cultura e língua materna. Para Coimbra e Nunes (2008), quando um aluno encontra uma expressão idiomática desconhecida, o processamento mental no seu reconhecimento é mais lento do que o dos falantes nativos, independentemente do grau de proficiência na língua alvo, pelo que muitos utilizam uma estratégia de tentativa e erro na resolução do problema, que se designa por método heurístico. Para Guerreiro (2012), a conjugação de diferentes métodos que exercitem diferentes competências contribui para que o falante/ouvinte seja capaz de reconhecer e produzir as estruturas linguísticas necessárias aos diferentes contextos de comunicação, pelo que o domínio da expressão e compreensão oral, leitura e escrita se tornam indispensáveis na promoção da utilização real da língua, ou seja, a comunicação.

Independentemente dos métodos, técnicas e/ou materiais utilizados, o mais importante é procurar acabar com as dificuldades sentidas pelos alunos, uma vez que com o decorrer do tempo, se estas dificuldades não forem solucionadas, surgem situações de baixo rendimento escolar, o qual vai aumentando à medida que os alunos avançam na escolaridade, o que nas minorias internas geralmente culmina em saídas profissionais socialmente menos qualificadas e nos alunos deslocados em sentimentos de inadequação social ou de incapacidade de conclusão do projeto escolar que os levou a Portugal. Efetivamente, na opinião de Peres, este fracasso escolar pode ser sinónimo de um processo de integração mal sucedido e nem sempre é exclusivo dos migrantes, podendo, inclusivamente, surgir em grupos de autóctones social e culturalmente desfavorecidos.

Guerreiro (2012) reconhece que a capacidade de comunicação e a proficiência linguística nas línguas estrangeiras (LE) se tem assumido como um dos principais vetores da política linguística, o que pressupõe o aperfeiçoamento de diferentes domínios, com especial incidência em competências específicas. Coimbra e Nunes (2008) remetem para os conceitos de aquisição e de aprendizagem, aplicados à L2, os quais se referem ao processo de desenvolvimento de competência gramatical e comunicativa numa segunda língua. A aquisição é um processo passivo e potencialmente não consciente que resulta na criação de

um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2, o que implica que se adquire conhecimento de propriedades gramaticais abstratas relacionadas com a língua a que os aprendentes estão expostos, verificando-se uma tendência generalizada para considerar que o processo de desenvolvimento da LM é uma aquisição. Já a aprendizagem consiste num processo ativo de construção de conhecimento que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente através de instrução formal em contexto escolar. O termo segunda língua (L2) é utilizado para designar qualquer língua aprendida depois da língua materna (LM ou L1), independentemente do contexto de aprendizagem, considerando-se habitualmente que o termo L2 se utiliza na classificação da aprendizagem e do uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais, onde a mesma possui uma função reconhecida, enquanto que LE (língua estrangeira) se usa para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. De acordo com estas definições, e com base naquilo que conhecemos acerca da realidade timorense, podemos depreender o tipo de dificuldades com que se deparam os alunos timorenses em Portugal, já que, como vimos no capítulo anterior, para muitos destes estudantes a língua portuguesa deveria ser uma L2 mas é, na melhor das hipóteses, uma LE, e muitos alunos não possuem conhecimentos suficientes em termos de português para que o seu processo educativo nos países lusófonos decorra sem percalços ou sobressaltos.

Independentemente das nossas ideias ou pré-concepções, não existe ninguém melhor do que os próprios timorenses, sobretudo aqueles que estudam longe da sua pátria, para nos elucidar e ajudar a compreender as questões relacionadas com a sua integração em Portugal e a sua perspetiva acerca das línguas dos dois países. Foi por esta razão que decidimos entrevistar estudantes timorenses em Portugal, na esperança de que estes, com base nas suas próprias experiências, nos permitissem obter um vislumbre daquilo que é a sua vida neste país.

CAPÍTULO IV

ESTUDO EMPÍRICO

4.1 - Introdução

Mesmo quando partilhamos o mesmo contexto com outras pessoas, podemos não compartilhar a mesma perspectiva sobre o mesmo. A partir das nossas observações formulamos questões com diferentes respostas possíveis, das quais podem surgir diferentes formas de pensar, diferentes análises, diferentes teorias, diferentes paradigmas. É a partir dos choques de ideias, das análises e das conclusões a que chegamos, mais ou menos fundamentadas mas sempre passíveis de discussão e debate, que surge a inovação e o progresso, nem sempre positivos, mas inevitáveis.

Questionar-se, investigar e chegar a conclusões é, assim, um processo humano, tão natural como a própria vida, como afirma Coutinho (2014), para quem fazer perguntas é uma atividade especificamente humana, já que o ser humano, desde os primórdios da história, sempre procurou compreender o mundo que o rodeava, tentando conhecer, tanto quanto possível, as leis que regiam os fenômenos, naturais ou não, o que os regulava e quais as condições que contribuíam para o surgimento desses mesmos fenômenos. Muñoz Cantero (2010) relembra que *investigar* possui duas raízes latinas, *in* (em, dentro) e *vestigium* (rasto, sinal, indício), ou seja, implica a ação de seguir os vestígios de algo ou alguém, e separa a investigação comum, popular e quotidiana (*doxa*) da investigação científica (*episteme*). Assim, se de um ponto de vista etimológico *investigar* significa procurar, reconhecemos que, tal como ressalva Coutinho (2014), nem toda a procura é investigação, sobretudo se nos referirmos especificamente ao conhecimento científico e à ciência.

Procurar, ou, em termos científicos, investigar, exige método. Na opinião de Coutinho (2014) existem duas questões base a colocar quando se fala de investigação científica antes ainda de iniciarmos o processo, a primeira das quais é *Qual é o meu problema?* e a segunda é *O que devo fazer*, ou seja, *Como devo investigar?* Estas são as questões base fundamentais para o processo da investigação em qualquer área científica, uma vez que quando se procura, procura-se alguma coisa, em algum local, com alguma intenção e de alguma forma. Ou seja, colocam-se questões como: *procurar o quê? com que objetivos? procurar como? procurar para quê?*, as quais remetem para os objetivos da investigação e a sua relevância no plano científico. Investigar não é apenas recolher informação. A mera recolha de informação possui características mais passivas, não implicando a interpretação dos dados, e responde à pergunta *o quê*, enquanto que investigar, no seu sentido mais pleno, é um processo heurístico, que obriga a interpretação, a uma análise, ou seja, procura responder à questão *porquê*.

Investigar pressupõe, portanto, a intencionalidade do investigador, para além de uma série de métodos e técnicas que contribuem para que exista um fio condutor, uma continuidade que começa na nossa pergunta inicial e termina, idealmente, com a obtenção e análise dos resultados e sua posterior exposição ao mundo. Contudo, e tal como salienta Peixoto (2009), o investigador está sempre sujeito às escolhas axiológicas fundamentais da

cultura a que pertence e ao espaço-tempo de onde provém, o que o leva a interpretar aquilo que observa de determinada forma e que implica que nenhum investigador possa ser totalmente imparcial. A este respeito Aires (2015) acrescenta que não existe uma “janela aberta” que nos permita visualizar a vida interior das pessoas, já que qualquer olhar acaba por ser filtrado por fatores como a linguagem, o género, a classe social, a etnia, entre outros. Na perspetiva de Aires (2015) não existem observações objetivas mas sim observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado. Assim, o investigador acaba por se confrontar com o desafio de se situar historicamente, gerindo a diversidade e o conflito criado pelas novas perspetivas a que é exposto, acabando por adotar essas mesmas perspetivas como ponto de partida da sua pesquisa.

Dada a inexistência da tal “janela” de que nos fala Aires (2015), neste nosso trabalho procurámos investigar um tema que nos suscitava grande interesse e que se foca nas relações de um determinado grupo de pessoas com um contexto que não lhes é familiar e com uma língua que nem sempre dominam. Mas antes de apresentarmos as questões de investigação e a amostra julgamos pertinente contextualizar o nosso estudo, de forma a procurar clarificar as nossas escolhas posteriores.

4.2 – Caracterização e pertinência do estudo

Muitos alunos timorenses deslocam-se para Portugal, normalmente auxiliados por bolsas de estudo portuguesas ou timorenses, com o objetivo de concluir os seus percursos académicos ou de se especializar em áreas fundamentais para Timor-Leste. Neste processo são confrontados com bastantes desafios, os quais dificultam o seu processo educativo e, em casos pontuais, os podem levar inclusivamente a desistir e a regressar ao seu país de origem sem conseguir alcançar todos os seus objetivos. Dada a importância da educação e a necessidade de quadros médios e superiores em Timor, importa, assim, explorar as relações destes alunos com as línguas e a sua integração na sociedade portuguesa, de forma a contribuir para que no futuro outros estudantes que se encontrem nas mesmas condições possam conhecer as vantagens e os desafios da multiculturalidade e do plurilinguismo e sintam menos dificuldades nos seus processos de adaptação e integração. Assim, o estudo que aqui apresentamos relaciona-se com a educação, a qual, para muitos autores, entre os quais Afonso (2014), é uma importante área de investigação, entendendo-se como um setor específico da atividade humana e da realidade social onde surgem questões particulares, objetos de estudo e narrativas científicas típicas das Ciências Sociais. A educação representa, assim, um campo de estudo que combina várias perspetivas que vão desde a sociologia à psicologia, passando pela história, a economia, a ciência política ou a demografia.

Na opinião de Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2014), é possível estabelecer alguns critérios, ainda que relativamente flexíveis, para avaliar a potencial importância e utilidade de uma investigação. Estes autores salientam critérios como a *conveniência* (para que serve a investigação), a *relevância social* (quem beneficiará com a investigação), as *implicações práticas* (a investigação poderá ajudar a resolver algum

problema?), o *valor teórico* (servirá para compreender melhor algum fenómeno ou comportamento e para apontar caminhos para investigações futuras?) e a *utilidade metodológica* (a investigação sugere outras formas de estudar determinada população?).

No decorrer deste nosso trabalho procurámos ter em atenção todos estes critérios, apesar de termos a consciência, tal como referem Hernández Sampieri *et al.* (2014), que é muito difícil que um estudo os consiga cumprir todos, existindo até, na opinião destes autores, bastantes casos de estudos que apenas conseguem cumprir um ou dois deles. Para além destes elementos, Hernández Sampieri *et al.* (2014) salientam outro, a *viabilidade* do estudo, ou seja, a necessidade de, como investigadores, termos a certeza que possuímos tempo e recursos financeiros, humanos e/ou materiais adequados, bem como a garantia que o investigador tem acesso direto ao contexto do estudo e à sua amostra e que não supera em demasia o tempo definido na fase de planeamento do estudo, uma vez que se o fizer correrá o risco de verificar que a sua investigação foi superada por outras mais recentes ou que o contexto que se propôs estudar mudou com o tempo. Para além de questões de viabilidade é importante ter em conta as possíveis consequências, positivas ou negativas, de uma investigação. Uma investigação científica não deve incluir juízos estéticos, morais ou de valor e cabe ao investigador decidir se a mesma é eticamente aceitável.

A investigação, como afirma Afonso (2014), possibilita não apenas uma autoformação por parte dos investigadores como é geradora de abordagens mais críticas e reflexivas às atividades e contextos profissionais. Este autor reconhece a eficácia da formação baseada no estudo das práticas e dos contextos educativos desde que envolva os atores do processo, sejam alunos, administradores de organizações educativas ou professores, como é o nosso caso. Este pode ser, assim, um importante contributo para a inovação no ensino, para o abandono, segundo Afonso (2014), da tradição do ensino excessivamente livresco que ainda hoje teima em existir. Para além da necessidade da inovação devemos ter também em conta a equidade entre os alunos, entre os cidadãos, independentemente das suas origens ou estatuto social. Efetivamente, se considerarmos que a importância da educação se esgota no contexto académico, estaremos a ignorar a sua faceta mais importante: a formação de cidadãos, de adultos capazes e bem preparados, prontos para enfrentar as responsabilidades e as exigências do mundo em que vivem, possuidores de respeito pelo *outro*.

No caso específico de Timor-Leste, a equidade e a inovação na educação revestem-se de uma importância talvez até maior do que em muitos países ocidentais, uma vez que existe ainda, de certa forma, todo um país a construir, a modernizar e a estabilizar, que conta com uma enorme quantidade de crianças e jovens, os quais, em poucas décadas, terão nas suas mãos o destino desta nação, também ela muito jovem. De acordo com Barreiro Rodríguez (2010), a educação é a melhor fórmula para se chegar a uma sociedade de conhecimento, pelo que quando se fala de educação fala-se, na realidade, na verdadeira riqueza de um país, uma vez que nos estamos a referir ao que poderemos designar por *capital humano puro*. Dado o substancial aumento do número de crianças em Timor-Leste e as previsões para que essa tendência se mantenha, o acesso à educação torna-se ainda mais importante, sobretudo por nos referirmos a um país onde muitas pessoas de escalões etários mais baixos não possuem emprego, o que, em alguns casos, os pode levar a adotar comportamentos de risco para si e

para a sociedade em que se inserem. Quanto a esta questão, pensamos ser relativamente pacífico assumir que os jovens que, através da educação, obtiverem uma boa formação académica e cívica e que eventualmente conseguirem um emprego digno terão menos incentivos para procurar demonstrar a sua “superioridade” através da violência. A oferta de opções alternativas a estes e a outros jovens é apenas um exemplo das vantagens da educação, já que esta possui o potencial de pacificar o país e, sobretudo, de o desenvolver, gerando novas oportunidades para todos.

É, então, muito importante garantir a educação dos jovens timorenses. É também fundamental expor os jovens alunos timorenses a outras línguas e culturas, ou, nos casos em que tal se revele de todo impossível, a pessoas originárias de, ou que conheçam bem, outros países, outras realidades, uma vez que existe o perigo de que, fechando-se sobre si mesmos, estes jovens se tornem incapazes de reconhecer e respeitar a diferença, tornando-se indiferentes ou até inimigos da mesma. Neste sentido, a língua portuguesa e as relações com a CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) podem dar o seu contributo, uma vez que transformam Timor-Leste em parte de um todo global em vez de uma pequena nação com o potencial de opressão pelos seus gigantes e poderosos vizinhos. A CPLP, Comunidade a que Portugal pertence juntamente com Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe desde 17 de Julho de 1996, data da sua constituição, viu o número de países constituintes a crescer quando Timor-Leste se lhes juntou no dia 20 de Maio de 2002, tornando-se o oitavo país membro após a conquista da sua independência, e com a Guiné-Equatorial que, em 2014, se tornou o nono membro de pleno direito. Com a CPLP institucionalizou-se uma comunidade de mais de 200 milhões de falantes de língua portuguesa e a sua criação surgiu da ideia de criar uma comunidade de países e povos que partilhassem a língua portuguesa, ou seja, um conjunto de nações irmãs por uma herança histórica, pelo idioma comum e/ou, no caso da Guiné Equatorial, por uma visão compartilhada de desenvolvimento e de democracia. A sua *Declaração Constitutiva* de 1996 refere a necessidade de consolidar a realidade cultural nacional e plurinacional que confere identidade própria a estes países, valorizando a sua progressiva afirmação internacional, já que constituem um espaço geograficamente descontínuo mas identificado pelo idioma comum, reiterando o compromisso de reforçar os laços de solidariedade e de cooperação que os unem, promovendo iniciativas para o desenvolvimento económico e social dos seus povos e para a afirmação e divulgação da língua portuguesa. As diversas Conferências e Reuniões Ministeriais da Educação promovidas desde 1996 têm vindo a propor bases para uma cooperação no âmbito da política educativa a partir da identificação de especificidades dos sistemas educativos dos países membros.

O Plano de Ação de Brasília de 2010 e o Plano de Ação de Lisboa de 2013 apresentam recomendações no domínio da educação que, de acordo com a CPLP (2015), preconizam que o papel da língua portuguesa seja pensado a partir da sua relevância no acesso equitativo de todos à educação, a formação de jovens educados e conhecedores e a construção de sociedades justas e igualitárias. Por outro lado, questões como o Acordo Ortográfico, motivo de acesos debates no seio dos países da CPLP e que pressupõe a intenção de gerar uma “língua unificada” comprovam as dificuldades causadas pelas divergências concretas das

práticas populares nos diversos países. Para muitos, o Acordo Ortográfico mais n'yo é do que uma obrigação política, que é geralmente aceite mas que n'yo é, em alguns casos, realmente posto em prática. Em outros casos, como na perspectiva de Nzualo (2016), cidadã moçambicana, este Acordo é um ataque à língua, uma imposição quase ditatorial, que n'yo deixa margem de manobra às diferentes variantes do português:

Vivemos numa ditadura do Português, pois no nosso consciente essa é a nossa Língua e faz parte da nossa identidade como Nação. Nós metemos na cabeça que a Língua Portuguesa é nossa esposa e todas as outras línguas que falamos são nossas amantes, obrigadas a viver na clandestinidade e longe dos espaços públicos. E a CPLP sustenta essa ideia de nós mesmos. [O Novo Acordo Ortográfico] é um acto violento contra os diferentes léxicos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)²¹⁴. Supostamente o objectivo do Acordo é facilitar o intercâmbio cultural e científico e ao mesmo tempo ampliar a divulgação do idioma, no entanto é uma forma de nos obrigar a falar como os brasileiros e os portugueses falam, como se a língua deles tivesse se desenvolvido por auto-combustão e n'yo pelos mesmos processos de transformação que acontecem em todas as línguas (neologismos; estrangeirismos; etc). É importante que esta nova dinâmica fuja do ideal colonial de irmandade e promova o uso de todas as variantes da mesma língua. Agora queremos o Português na ONU. Mas que Português?

Como refere Feijó (2016), afirmar que o português é uma língua falada por mais de 200 milhões de pessoas, que é a língua mais falada no hemisfério sul do planeta ou que pertence ao restrito grupo das 10 línguas mais usadas no mundo exige a aceitação de um campo de variação em torno de uma matriz comum.

Contudo, para que se possa, sequer, falar na possibilidade de uma unificação linguística, desejada ou n'yo, é necessário que todos sejam capazes de compreender e utilizar a mesma língua. Nesse sentido, no ano 2000, ou seja, pouco depois da consulta popular de 1999, a língua portuguesa começou a ser reintroduzida em Timor-Leste sob a forma de ensino a crianças e jovens, mas acabou por sofrer uma reorientação em 2003, passando a ter como destinatários os professores timorenses, com vista a prepará-los para leccionar em Língua Portuguesa, em vez da leccionação direta de aulas desta disciplina aos alunos por parte de professores portugueses. Ou seja, após um breve período de tempo verificou-se que, no que respeitava a língua portuguesa e os professores portugueses, seria mais proveitoso a longo prazo ajudar os professores do que ensinar diretamente os alunos. Nesse sentido, como salienta Hull (2002b), apesar das suas diferenças, o português possui a vantagem de n'yo ser formalmente muito afastado do tétum-praça, seja na sua pronúncia, na sua gramática ou no que respeita o seu vocabulário, o que, pelo menos em teoria, o torna um idioma n'yo

²¹⁴ Muitos portugueses concordam com esta perspectiva. Efetivamente, já no início dos anos 90 a banda portuguesa de Pop-Rock GNR cantava “Ótimo ou caricato? É um Acordo ou é um buraco? Quem no quer, esse muro concreto, é político mas analfabeto”.

demasiado difícil para os timorenses que possuem um relativo conhecimento passivo do português devido aos seus conhecimentos de tétum.

Não é só o português que influencia o tétum, já que as influências do tétum também se fazem sentir no português de Timor-Leste, que não é, nem nunca poderia ser, igual ao de Portugal, do Brasil ou de outros países da CPLP. Contudo, esta situação aplica-se exclusivamente ao tétum-praça, uma vez que as restantes línguas autóctones são demasiado diferentes do português para que a transição entre as mesmas seja fácil. Existe o risco, muito real e bastante preocupante, que o tétum ou, em muito menor medida, o português, contribuam para o desaparecimento das línguas maternais, por se tornarem menos úteis para os cidadãos timorenses, como relíquias de tempos idos sem razão de ser numa sociedade cada vez mais globalizada.

Partindo da pertença à CPLP e ao seu projeto de desenvolvimento, cooperação e interajuda em comum, seria expectável supor que, dadas as relações entre Timor-Leste e os restantes países da CPLP, bem como a aparente facilidade de integração que poderia advir do facto de possuírem uma língua oficial comum, a maior parte das comunidades de expatriados timorenses residisse essencialmente em nações lusófonas, sobretudo Portugal ou o Brasil, o que não é, de todo, verdade. O jornal online *Observador* (observador.pt), por exemplo, relatava em Julho de 2018 que os Consulados de Portugal no Reino Unido tinham realizado sessões de esclarecimento sobre o impacto do *Brexit*, não só em português mas também em *concani*, *guzerate* e *tétum*, de forma a serem compreendidos por cidadãos de origem indiana e timorense. O modelo de sessões de esclarecimento noutra língua para além do português tinha sido já testado em Maio e Junho do mesmo ano na Irlanda do Norte, onde existe uma numerosa comunidade *portuguesa de origem timorense*. Em Maio de 2018, o mesmo jornal online tinha já publicado, a propósito de eleições que iriam ter lugar em Timor, que “[f]ora do país, haverá três centros de votação na Austrália - Darwin, Melbourne e Sydney -, um em Seul, na Coreia do Sul, dois em Portugal (Lisboa e Porto) e três no Reino Unido: Dungannon, Londres e Oxford” (*Observador.pt*, 2018).

Se o número de centros na Austrália não é surpreendente, dada a proximidade territorial e o facto de muitos timorenses aí se terem refugiado entre 1974 e 1999, nem os centros em Portugal, por razões já abordadas ao longo deste nosso trabalho, perguntamo-nos quais os motivos que levam à existência do centro na Coreia do Sul e, sobretudo, dos três no Reino Unido. Por que razão o Governo timorense não criou centros de votação no Brasil, em Angola ou nos outros países da CPLP? Dadas as dificuldades logísticas, bem como os custos inerentes à criação de vários centros de votação em diferentes países, a única resposta lógica a estas questões e a conclusão a que nos é possível chegar é que apenas nesses locais o número de timorenses justifica o ónus para a nação de Timor. Partindo do princípio que esta informação é verdadeira, devemos então perguntar-nos qual a razão para que os timorenses não procurem instalar-se em países lusófonos, preferindo países anglófonos como a Austrália, mas, sobretudo, como o Reino Unido. Será por razões económicas, por dificuldades linguísticas, por questões de adaptação ou de integração ou por questões religiosas? Estas são algumas dúvidas que julgamos pertinente esclarecer, já que, apesar de não serem as questões

centrais da nossa investigação, servem para contextualizar e compreender a experiência dos estudantes timorenses em Portugal.

Sabemos é que a cidadania portuguesa, atribuída a muitos dos alunos que estudam em Portugal, dependendo da sua idade, é, efetivamente um passaporte para a Europa. A lei portuguesa determina que os timorenses nascidos antes da independência de Timor, em 2002, podem obter a nacionalidade portuguesa, bem como os seus filhos²¹⁵, o que muitos têm feito de forma a aproveitar a livre circulação no espaço europeu e as condições favoráveis de entrada em outros países. Os estudantes bolseiros, por exemplo, apesar de serem obrigados a regressar ao seu país de origem após a conclusão dos seus estudos, são cidadãos livres, pelo que nada os impede de, posteriormente, emigrar para outros locais. Efetivamente, as bolsas de estudo são uma faceta da cooperação que se reveste de particular importância no panorama da formação dos estudantes timorenses, e que importa explorar.

Nos últimos anos, tanto no âmbito da CPLP como nas suas próprias políticas internas e externas, Portugal tem investido na cooperação técnica como ajuda bilateral às suas ex-colónias, numa tentativa de apoiar o desenvolvimento institucional destes países e de aumentar as qualificações, os conhecimentos e o *know-how* técnico dos seus recursos humanos. A cooperação técnica portuguesa situa-se essencialmente ao nível institucional, da transferência de saber técnico e da atribuição de bolsas de estudo em Portugal. No que se refere ao domínio da educação, a cooperação entre Portugal e Timor-Leste está consagrada na *Resolução da Assembleia da República 5/2004*, cujos artigos 22 e 25 (Capítulo IX - Ensino e Investigação) definem que os Estados Contratantes devem estimular a cooperação entre as respetivas universidades e definir o regime de bolsas a atribuir, bolsas estas destinadas à frequência das universidades, de instituições do ensino superior e de estabelecimentos de ensino técnico-profissional, como forma de apoio à criação de quadros superiores.

A institucionalização de acordos de cooperação entre o Estado português e o governo de Timor-Leste no âmbito da cooperação interuniversitária para frequência de níveis de ensino superiores permite que anualmente um conjunto de candidatos possa frequentar o sistema de ensino público português. O Governo português atribui bolsas de investigação a licenciados, mestres e doutores, provenientes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e de Timor-Leste, que pretendam prosseguir os seus estudos de mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento em Universidades ou Instituições Científicas Portuguesas. São as Comissões Mistas, estabelecidas entre a Direção-Geral do Ensino Superior e o Ministério da Educação, que definem o número de vagas que, por regime especial, permitem aos alunos dos PALOP e de Timor-Leste o ingresso no ensino superior português como se fossem cidadãos nacionais. O Acordo estabelecido na *Resolução 5/2004* prevê a mobilidade de estudantes entre universidades dos dois países, consistindo numa modalidade de ajuda que consiste no envio de cidadãos timorenses para estudar nas I.E.S. de Portugal através de parcerias diretas entre instituições homólogas.

²¹⁵ Uma vez que os timorenses nascidos antes de 2002 são, efetivamente, cidadãos portugueses, por nunca ter sido reconhecida internacionalmente a ocupação indonésia, ou seja, por o território ter continuado a ser reconhecido como português.

Numa primeira fase, sobretudo logo após a independência de Timor, existia um grande número de cidadãos timorenses a estudar em Portugal, mas esta situação sofreu uma mudança devido a mudanças no modelo político, económico e social de Timor-Leste, que conheceu uma substancial alteração com a criação de instituições locais de Ensino Superior para colmatar uma parte das necessidades identificadas. Para além da evolução do sistema de ensino terciário no país parceiro, a redução dos valores disponíveis da parte de Portugal, sobretudo após a crise económica de 2008, obrigou também a um corte na ajuda, que se traduziu numa redução ao apoio ao nível das licenciaturas, que passou a ser feito maioritariamente através da atribuição de bolsas internas, pelo que apenas se deslocam para Portugal com bolsas de estudo portuguesas os alunos cujas áreas de formação sejam inexistente no seu país de origem. A grande aposta tem sido, nos últimos anos, ao nível dos mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos, no sentido de apoiar as ex-colónias na constituição de um corpo de quadros especializados.

A mobilidade de estudantes provenientes de países em desenvolvimento é, para todos os efeitos, um processo cujo sucesso é condicionado por um conjunto de fatores de ordem sociocultural, linguística, política e económica, para além de fatores individuais como o percurso individual de cada estudante, a sua motivação e capacidade de adaptação ao novo contexto. O impacto real da atribuição de bolsas de estudo em Portugal aos estudantes timorenses ou de outros países da CPLP no desenvolvimento dos países beneficiários não é facilmente mensurável ou quantificável, podendo até ser discutível uma vez que até à mudança das regras da sua atribuição uma parte dos bolseiros optava por não regressar ao seu país de origem, quer tivesse concluído o seu percurso académico quer não.

Aqui torna-se relevante relembrar a atual obrigatoriedade de regresso, que obriga os estudantes a regressar ao seu país de origem uma vez concluída a sua formação, de modo a evitar aquilo que alguns autores designam como “fuga de cérebros”, conceito utilizado para exprimir a perda do capital humano especializado proveniente dos países em desenvolvimento em direção aos países ditos desenvolvidos. Assim, para que o investimento na formação de cidadãos timorenses em Portugal seja rentável e não haja perda de capital investido, é necessário assegurar que os estudantes retornem a Timor, e é por este motivo que as regras das bolsas de estudo se têm vindo a modificar. Contudo, para que possam retornar a Timor-Leste em condições de contribuir para o desenvolvimento do seu país, é fundamental que os estudantes concluam os seus estudos e para que tal aconteça é imperativo que consigam dominar a língua portuguesa e integrar-se na sociedade portuguesa.

4.3 - Formulação do problema / perguntas de partida

Um problema só é relevante em termos científicos se conduzir à obtenção de novos conhecimentos, pelo que, para Gil (2008), o investigador deve proceder a uma pesquisa bibliográfica do tema em estudo e verificar quais os problemas pouco ou nada pesquisados ou os que aparentam receber respostas contraditórias. Neste sentido, a importância do problema em termos práticos e do ponto de vista social está nos potenciais benefícios que podem surgir

da sua solução. Assim, a partir do exposto no subcapítulo anterior, da nossa própria experiência de ensino em Timor-Leste e do contacto com crianças, adolescentes e adultos timorenses, surgiram-nos algumas ideias que serviriam como base para o nosso trabalho.

Na perspectiva de Hernández Sampieri *et al.* (2014) a *ideia* é o fator que está na origem de uma investigação, seja qual for o seu tipo, paradigma ou enfoque. Estas *ideias* são a primeira aproximação à realidade, a qual pode ser objetiva, subjetiva ou intersubjetiva dependendo do tipo de perspectiva adotada (quantitativa, qualitativa ou mista, respetivamente) e são normalmente vagas no início. Ao longo do trabalho, contudo, as ideias devem traduzir-se em questões de investigação mais concretas, o que exige uma revisão bibliográfica, mas não implica que a perspectiva adotada pelo investigador não possa ser única. Pelo contrário, as ideias devem ser inovadoras e ter como fim a resolução de problemas ou a elaboração de teorias. Hernández Sampieri *et al.* (2014) salientam que as ideias surgem de fatores como a inspiração, a oportunidade, a necessidade de cobrir falhas no conhecimento acerca de determinada temática e a possibilidade de resolver algum tipo de problema. Para estes autores, todos estes fatores possuem ainda mais impacto se as ideias de investigação tiverem uma estreita relação com as próprias ideias e experiências pessoais do investigador. Neste sentido, a nossa experiência como professores em Timor-Leste permitiu-nos observar, por exemplo, que parecia existir uma relação entre a estadia em Portugal ou noutros países da CPLP e o domínio da língua portuguesa, mas que esta relação nem sempre era óbvia. Em alguns casos que observámos era notório o domínio da língua portuguesa por timorenses que tinham estudado em países lusófonos, enquanto que em outros esse domínio era muito inferior. Surgiram-nos ainda dúvidas quanto à opinião dos timorenses que estudam ou trabalham fora do seu território de origem acerca da importância das suas línguas maternas, já que, como refere Hagège (2000), a preservação de uma língua autóctone parece favorecida pela ligação ao território originário dos locutores, enquanto que as deslocações, as reinstalações e as deportações dos locutores para fora da sua pátria têm efeitos negativos sobre a conservação das suas línguas.

Questionámo-nos acerca do que poderia acontecer às línguas autóctones se o português e o tétum fossem efetivamente utilizados por todos os cidadãos timorenses na maior parte das situações do dia-a-dia, como preconizado pelo Governo de Timor-Leste. Algumas das nossas questões relacionavam-se com as línguas, outras com a sociedade e a cultura, outras ainda com as relações de cooperação entre Timor-Leste e Portugal, ao abrigo das quais nos encontrávamos a lecionar naquele território asiático. As dificuldades que fomos verificando no que respeita ao domínio da língua portuguesa e as diferenças culturais entre os dois países deram origem às nossas primeiras questões, formuladas, em termos gerais e sem uma ordem particular, da seguinte forma:

- Os alunos timorenses que frequentam o ensino superior em países lusófonos integram-se facilmente? Integram-se com sucesso em termos académicos? Integram-se com sucesso na sociedade portuguesa?

- Qual o papel do domínio da língua portuguesa neste processo de integração? O domínio da língua portuguesa contribui para a integração em Portugal de alunos provenientes de culturas multilingues e multiculturais, como é o caso destes estudantes?
- Os empréstimos do português ao tétum tornam a aprendizagem mais fácil?
- A coexistência de tantas e tão diferentes línguas e culturas em Timor-Leste ajuda os alunos no processo de integração e de aprendizagem de outras línguas?
- Existe influência da imersão no contexto social português na relação dos alunos com as suas línguas maternas?

Estas foram algumas das nossas questões iniciais, baseadas na observação e no contacto direto com cidadãos timorenses em Timor-Leste. Após o nosso regresso à Europa e o início do nosso curso de doutoramento em Equidade e Inovação em Educação, estas perguntas foram-se modificando e adaptando tendo em conta coisas como a multiculturalidade, a interculturalidade e a equidade de línguas.

4.4 - Questões de investigação e Objetivos

Para Tuckman (2000), um problema formula-se melhor em forma de questão, a qual se distingue da formulação declarativa da hipótese. Assim, numa investigação pretendemos encontrar respostas relativas à pergunta de partida, a qual, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) leva o investigador a exprimir de forma o mais clara possível aquilo que quer descobrir, o que quer compreender. As questões de investigação devem, na opinião de Hernández Sampieri *et al.* (2014), resumir aquilo que se pretende fazer no estudo. É fundamental que estas questões sejam claras, que permitam a obtenção de conhecimento, que ainda não tenham resposta, caso contrário não valeria a pena realizar o estudo, que sejam passíveis de resposta através de dados observáveis e/ou mensuráveis e que impliquem a utilização de meios éticos na obtenção das respostas. Tendo em atenção todos estes fatores, após a adaptação das nossas perguntas de partida chegámos àquela que seria a nossa questão de investigação central, mais geral, ou seja:

Como se processa a integração dos estudantes timorenses que frequentam o ensino superior em Portugal a nível académico, cultural, social e linguístico?

Para Gil (2008) a forma interrogativa possui como vantagem o facto de ser simples e direta, uma vez que as perguntas “convidam” a uma resposta e centram a atenção do investigador nos dados necessários à obtenção dessa mesma resposta. Pacheco (2006) concorda, afirmando que a investigação em educação se centra na busca de respostas a questões problemáticas, mas salienta que não se deve reduzir a realidade a uma mera

pergunta, razão pela qual fragmentámos e subdividimos a nossa questão inicial, de forma a procurar facilitar a investigação e a análise. Assim, com base na nossa questão geral, a nossa investigação procurou responder, especificamente, às seguintes questões:

1 – A imersão dos estudantes timorenses no contexto português contribui para a promoção da equidade de línguas?

2 – Quais as facilidades ou dificuldades apontadas pelos estudantes timorenses no que respeita o seu processo de integração e a sua experiência como alunos do ensino superior em Portugal?

3 – Existe uma valorização da diversidade cultural ao nível do ensino superior português no que respeita os alunos timorenses e nas suas relações com os restantes estudantes e professores?

4 – Qual a opinião dos estudantes timorenses entrevistados no que respeita a sua relação com a língua portuguesa a nível social e académico?

Para Moraes (1999) a definição dos objetivos numa abordagem qualitativa pode ocorrer ao longo do processo, assim como o surgimento de categorias ou a orientação específica do trabalho. Ou seja, os objetivos podem ser delineados à medida que a investigação avança. Se as perguntas apontam para as respostas que pretendemos obter mediante a investigação, os objetivos definem aquilo que se pretende da investigação. De acordo com Hernández Sampieri *et al.* (2014) as perguntas e os objetivos de investigação devem, tanto quanto possível, ser congruentes entre si. Nesse sentido, e partindo das nossas perguntas de investigação, o objetivo geral desta tese foi o de **averiguar em que medida a imersão dos alunos timorenses no contexto sociolinguístico de Portugal afeta a sua integração, favorece a interculturalidade e equidade de línguas e influencia o domínio da língua portuguesa**. Mais especificamente, procurámos investigar as perspetivas dos alunos timorenses que estudam em Instituições de Ensino Superior em Portugal acerca da **sociedade e a língua portuguesa, as relações que estes alunos estabelecem entre o contexto multilíngue do seu país de origem e o contexto do país de acolhimento e o seu nível de integração na sociedade portuguesa**. Tendo como ponto de partida o elevado número de línguas presentes em Timor-Leste, ao qual se juntou o português como língua oficial e de escolarização, inquirimos os alunos acerca do papel que a língua portuguesa desempenha ou poderá vir a desempenhar na sociedade timorense, bem como as eventuais influências desta língua sobre as restantes línguas autóctones. Assim, partindo do nosso objetivo geral e com base nas opiniões dos alunos entrevistados, os nossos objetivos específicos são:

a) Verificar se, após esta experiência em Portugal, estes estudantes pretendem promover a equidade de línguas oficiais, maternas e de trabalho de Timor-Leste;

- b) Investigar, com base na perspectiva dos entrevistados, em que medida a sua imersão no contexto académico, social e linguístico de Portugal influencia a sua integração;**
- c) Averiguar se, no entender destes entrevistados, se promove a interculturalidade nas I.E.S. que frequentam, ou seja, se existe valorização da diversidade cultural;**
- d) Descobrir qual a relação que os alunos timorenses inquiridos estabelecem entre o domínio da língua portuguesa, a sua integração social e o seu sucesso ou insucesso académico.**

4.5 – Definição e escolha do Paradigma de Investigação

Após definirmos o nosso problema e os nossos objetivos e antevendo o tipo de dados que pretendíamos recolher e analisar, chegou o momento de optar, de entre as várias opções metodológicas que tínhamos à nossa disposição, qual (ou quais) considerávamos mais pertinentes e adequadas ao nosso estudo. Num primeiro momento não descartámos qualquer paradigma, enfoque ou método, embora algumas técnicas como o questionário, a entrevista ou o teste de diagnóstico tenham sido aquelas que considerámos em primeiro lugar devido ao seu potencial no que concerne a obtenção de respostas para as nossas questões. Acabámos por nos decidir pela análise *qualitativa*, mas a nossa decisão não foi imediata, dadas as características, as vantagens e as desvantagens de cada paradigma e de cada técnica de investigação. Assim, julgamos pertinente proceder, neste capítulo do nosso trabalho, à apresentação e discussão das opções que considerámos, de forma a, tanto quanto possível, justificar as nossas escolhas.

Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), ao longo da história da ciência surgiram diferentes correntes de pensamento, como o *empirismo*, o *materialismo dialéctico*, o *positivismo*, a *fenomenologia* ou o *estruturalismo*, bem como diferentes marcos interpretativos, como o *realismo* ou o *construtivismo*, os quais apresentam diferentes caminhos na busca do conhecimento. Por outro lado, um *paradigma* ou *esquema interpretativo* pode ser visto como um conjunto de crenças que orientam a ação. Para Gradaílle Pernas (2010), um paradigma é um esquema de interpretação básico que compreende pressupostos teóricos gerais, princípios e técnicas e que implica compromissos partilhados por uma comunidade de especialistas. Cada paradigma possui as suas próprias exigências específicas, tanto ao nível das questões formuladas como das interpretações possíveis. Gradaílle Pernas (2010) afirma que os paradigmas definem linhas de pensamento que respondem a modos de racionalidade teórica, metodológica e prática que orientam o desenvolvimento de teorias e sobre as quais se constrói permanentemente o conhecimento pedagógico, didático, formativo e social. É fundamental que em qualquer investigação a escolha de paradigmas, técnicas e enfoques recaia sobre aqueles que se revelarem mais eficazes ou cuja aplicação seja mais lógica, em vez de conceções estritamente antitéticas. Neste sentido, os enfoques *quantitativo*, *qualitativo* e o *misto*, uma combinação dos dois,

constituem possíveis escolhas para enfrentar problemas de investigação, todas igualmente valiosas, já que são as melhores formas conhecidas para investigar e gerar conhecimento.

Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) existem duas realidades, a *interna*, que consiste nas crenças, pressupostos e experiências subjetivas das pessoas, e a *externa*, objetiva e independente das ideias que temos sobre ela, ou seja, a realidade, que é aquilo que é, independentemente das nossas opiniões. A nossa perspectiva da realidade objetiva não é, no entanto, imutável, podendo ser encarada de modo diferente sempre que o resultado de investigações credíveis assim o exija. Por outras palavras, o mundo não muda, o que muda é a teoria, a forma como encaramos a realidade. Na perspectiva destes autores o enfoque quantitativo, positivista, utiliza a recolha de dados para comprovar hipóteses baseando-se na medição numérica e na análise estatística, por forma a estabelecer pautas de comportamento e a provar teorias. Este enfoque procura medir e estimar as magnitudes dos fenómenos ou problemas de investigação. O investigador parte de um problema delimitado e concreto e as suas perguntas de investigação referem-se a questões muito específicas. Após a revisão da literatura e antes da recolha de dados é construído um marco teórico que apontará para uma ou mais hipóteses, as quais são testadas. A recolha de dados baseia-se na medição das variáveis previstas na hipótese, utilizando procedimentos e metodologias aceites pela comunidade científica e os dados são apresentados sob a forma de números, analisados de acordo com métodos estatísticos. Esta análise estatística dos dados deve ser suficiente para provar ou rejeitar a teoria ou hipótese apresentada pelo investigador. Uma vez que se considera que este enfoque deve ser o mais objetivo possível, existe um especial cuidado em evitar o erro e a subjetividade e em minimizar a incerteza, pelo que a interpretação dos dados vai no sentido de explicar de que forma os mesmos se encaixam no conhecimento existente. Este enfoque pressupõe ainda a intenção de generalizar os resultados obtidos na amostra a um universo maior.

Quanto ao enfoque qualitativo, naturalista, Hernández Sampieri *et al.* (2014) afirmam que este utiliza a recolha e a análise de dados para responder às perguntas de investigação e para revelar novas questões no processo de interpretação, pelo que na investigação qualitativa o investigador parte de um problema mas não segue necessariamente um processo pré-definido. À semelhança do enfoque quantitativo, o enfoque qualitativo também se interessa por áreas e temas significativos de investigação, mas em vez de seguir uma metodologia rígida que exige que as perguntas de investigação e a hipótese precedam a recolha de dados, os estudos qualitativos podem desenvolver as suas perguntas e hipóteses antes, durante ou mesmo após a fase de recolha de dados e de análise dos mesmos, num processo quase circular e dinâmico (figura 23), cuja sequência varia de estudo para estudo.

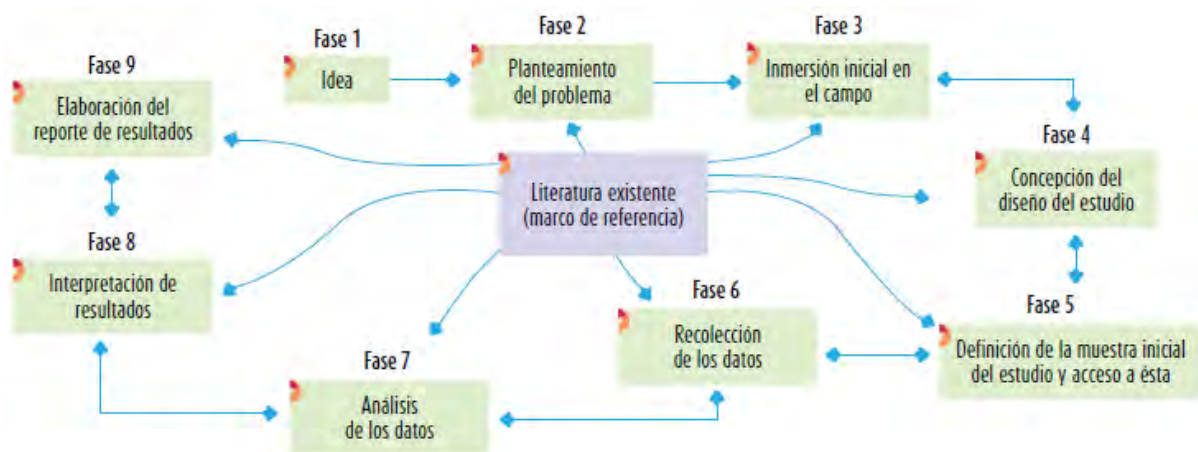


Figura 23 – Processo qualitativo. Fonte: Hernández Sampieri *et al.* (2014, p.7)

Efetivamente, o processo qualitativo não é tão linear ou sequencial como o quantitativo e o investigador não é apenas quem analisa os dados mas também o próprio meio de obtenção da informação, através de diferentes métodos de recolha, como veremos adiante. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) as diferentes etapas deste processo representam ações efetuadas para cumprir os objetivos de investigação e responder às perguntas colocadas, ações estas que são justapostas, recorrentes e interativas. No processo qualitativo não existem momentos claramente definidos de final de etapa, uma vez que a amostragem, a recolha e a análise dos dados são atividades que podem ocorrer ao mesmo tempo.

Aquilo que se pretende com um estudo qualitativo, na perspectiva de Hernández Sampieri *et al.* (2014), é a obtenção de dados, ou seja, informação, tão profunda quanto possível, sobre pessoas, comunidades, situações ou processos. Por exemplo, na perspectiva de Creswell (2012), ainda que a revisão de literatura seja feita como forma de justificar a necessidade de se estudar determinado problema, esta não funciona como um guia uma vez que na pesquisa qualitativa o investigador depende sobretudo da perspectiva dos seus informantes do que naquilo que já se encontra escrito sobre o assunto. Assim, neste tipo de investigação o investigador recolhe dados dos participantes, os quais serão os principais responsáveis pela resolução do problema. Uma vez que estudamos seres humanos, interessam-nos especialmente os seus conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, pensamentos, interações, experiências e vivências, expressadas na linguagem dos próprios participantes, seja de forma individual ou coletiva. As hipóteses, emergentes, flexíveis e contextuais, surgem a partir dos dados obtidos durante a investigação.

Como em qualquer outro estudo de caráter qualitativo, também nós necessitamos reestruturar partes deste nosso trabalho à medida que surgiam novos dados, que entrávamos em contacto com os estudantes timorenses, que os entrevistávamos e que analisávamos os dados obtidos. Neste sentido, a figura 23 é um bom exemplo do que nos sucedeu, já que nela observamos que por vezes pode ser necessário visitar etapas anteriores, como no caso da revisão inicial da literatura, a qual pode ser complementada em qualquer etapa do estudo. Fatores como a amostra, a recolha e a análise podem ocorrer simultaneamente. Hernández

Sampieri *et al.* (2014) enfatizam as diferenças entre os enfoques qualitativo e quantitativo salientando que enquanto que um estudo qualitativo se fundamenta principalmente em si próprio, um estudo quantitativo se baseia habitualmente em investigações prévias. O primeiro centra-se na dispersão ou expansão dos dados e pressupõe que o investigador forme as suas próprias opiniões acerca do fenómeno estudado, seja este um grupo de pessoas ou um determinado processo, enquanto que o segundo delimita intencionalmente os dados, procurando medir as variáveis com a maior precisão possível, e é utilizado para consolidar teorias ou esquemas teóricos e para estabelecer padrões de comportamento de uma população.

A *investigação qualitativa* permite um maior grau de aprofundamento, bem como diferentes formas de interpretação dos mesmos, já que parte de experiências e contextos únicos e proporciona, assim, um ponto de vista mais flexível e holístico dos fenómenos estudados. Na metodologia qualitativa os dados são muitas vezes recolhidos sob a forma de palavras e analisados de forma indutiva. As teorias e abstrações constroem-se à medida que se recolhem e agrupam os dados, de acordo os preceitos da teoria fundamentada (*grounded theory*), a qual permite estudar um determinado fenómeno social. Já a *investigação quantitativa* permite a generalização dos resultados uma vez que se baseia em princípios numéricos bem definidos, bem como uma maior facilidade no que se refere à repetição do estudo e à comparação entre diferentes estudos sobre as mesmas variáveis.

Peres (1999) advoga que os métodos quantitativos e qualitativos podem ser complementares, pelo que é necessário repensar os ódios “tribais” de outrora no que se refere à concepção antitética dos paradigmas, tendo o cuidado de não se ser hipercrítico em relação a um enfoque e/ou exageradamente laxivo ou irracional em relação ao outro. Para Bardin (2002) a análise qualitativa apresenta características particulares, sendo válida na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa e não em inferências gerais. Funciona sobre *corpus* reduzidos e estabelece categorias mais discriminantes, mas pode gerar problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que os selecciona sem tratar exhaustivamente todo o conteúdo, o que pode implicar o perigo de elementos importantes serem deixados de lado ou de elementos não significativos serem tidos em conta, pelo que a compreensão exata do sentido é fundamental. Neste caso, o risco de erro aumenta porque lidamos com elementos isolados ou com frequências baixas.

Para Bardin (2002) a discussão sobre a abordagem quantitativa *versus* a abordagem qualitativa marcou uma mudança de fundo na concepção da análise de conteúdo. Enquanto que na primeira metade do século XX aquilo que marcava este tipo de análise era o *rigor* ou a *quantificação*, com o passar do tempo foi-se compreendendo o papel determinante da *inferência*. Volpato (2013) apresenta uma perspectiva bastante semelhante, acrescentando que as pesquisas qualitativas e quantitativas apenas se diferenciam pela forma como obtêm a base empírica, já que em ambas se estudam alguns sujeitos por forma a conhecer o todo maior que estes representam. Hernández Sampieri *et al.* (2014) também concordam, acrescentando que não veem a aproximação qualitativa e quantitativa como dicotomias ou rivalidades absolutas, antes as consideram extremos de um contínuo onde todos os estudos se podem situar, pelo que ambos são valiosos e nenhum dos dois é intrinsecamente melhor que o outro.

Se é verdade que no passado apenas o processo quantitativo era equiparado ao método científico, nos nossos dias tanto o processo quantitativo como o qualitativo são considerados formas úteis de produção de conhecimento, embora normalmente com fins diferentes. Enquanto que o enfoque quantitativo utiliza sobretudo a lógica e a dedução, sendo mais apropriado para as chamadas ciências naturais ou exatas, o enfoque qualitativo é sobretudo utilizado nas disciplinas humanísticas, uma vez que não se baseia na recolha de dados standardizados, e, portanto, a sua análise não é de carácter estatístico. A discussão entre os defensores de cada abordagem (*qualitativa versus quantitativa*) centra-se na questão da subjetividade de uma *versus* a objetividade da outra. No entanto, para Afonso (2014) todas as investigações, construídas a partir de dados de tipo quantitativo ou qualitativo, implicam inevitáveis elementos subjetivos, uma vez que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo. Neste sentido, a investigação qualitativa também se preocupa com a recolha de informação fiável e sistemática acerca de aspetos específicos da realidade, neste caso social, e faz uso de procedimentos empíricos para gerar e relacionar os conceitos que permitem interpretar essa realidade.

4.5.1 – A Investigação Qualitativa

Após o exposto, com base nas nossas questões e objetivos, decidimo-nos pelo enfoque qualitativo, naturalista, por julgarmos que este se ajusta melhor ao nosso propósito de investigar um fenómeno de cariz educativo e social e porque a pesquisa qualitativa permite trabalhar com pequeno número de indivíduos em vez de grandes amostras com representatividade estatística mas sem uma perspetiva holística. Efetivamente, na perspetiva de Bell (2004) os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo, uma vez que procuram a compreensão e não necessariamente a análise estatística. Assim, escolhemos o enfoque qualitativo já que pretendemos investigar o modo como os diferentes indivíduos, neste caso os alunos timorenses, percebem o fenómeno que é a sua integração no contexto de Portugal, partindo dos seus pontos de vista, significados e interpretações. Temos, no entanto, a noção de que, noutras circunstâncias ou caso a amostra fosse muito maior, o enfoque misto com recurso a alguns dados de tipo quantitativo também poderia ser utilizado para colmatar algumas lacunas. Se este nosso estudo tivesse tido lugar em Timor-Leste, com a participação dos alunos que já estudaram em Portugal ou noutros países da CPLP, o número de entrevistados seria provavelmente muito maior, o que possivelmente justificaria uma abordagem mais quantitativa, uma limitação do número de entrevistas e/ou a utilização de um número inferior de perguntas, de tipo essencialmente fechado, no formato de um inquérito.

Optámos pelo enfoque qualitativo já que este procura a obtenção de perspetivas e pontos de vista dos inquiridos e a reconstrução da realidade como é observada pelos atores do sistema social em estudo. É um enfoque a que se convencionou chamar *holístico* porque procura ter em consideração o todo e não apenas as suas partes. Claro que, independentemente da escolha do enfoque, os processos e técnicas de recolha de dados podem

ser múltiplas. Em relação a esta questão, Aires (2015) refere que nas últimas décadas teve lugar aquilo que o autor designa por uma *revolução silenciosa* no seio das Ciências Sociais e Humanas, a qual se traduziu no aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação diferentes do paradigma positivista dominante nas Ciências Sociais e Humanas. Isto implica que às estatísticas das ciências experimentais se juntaram outras metodologias como a análise textual, a entrevista e a etnografia, as quais enfatizam fatores como a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura.

No que concerne a educação, por exemplo, Aires (2015) afirma que a sua expansão a nível mundial gerou a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas, a qual levou a uma aproximação da investigação às práticas educativas. Surgiram, assim, novas perspetivas que questionavam o domínio e a adequação do paradigma positivista face à sua falta de abrangência no que respeita a complexidade da realidade social, ou, por outras palavras, aceitou-se a ideia que os fenómenos sociais possuem uma natureza complexa e dinâmica que nem sempre se enquadra em modelos pré-estabelecidos. Esta mudança afetou áreas como a antropologia, a qual se insurgiu contra o estabelecido etnocentrismo colonialista ocidental, abandonando em termos gerais conceitos como *sociedades primitivas* e aceitando o pluralismo cultural e os até então pouco mais que ignorados valores das minorias étnicas e raciais.

Autores com Denzin e Lincoln (2005) e Aires (2015) propõem em cinco momentos históricos no que respeita a investigação qualitativa, nem todos completamente ultrapassados, começando no designado *período tradicional*, entre 1900 e 1950, o qual se associa ao paradigma positivista. Nesta fase, os investigadores qualitativos relatavam objetivamente, ou pelo menos tanto quanto possível, experiências que refletiam as influências do paradigma positivista na ciência através de relatos que procuravam apresentar interpretações objetivas do “outro”, o estranho, o estrangeiro. A este período seguiu-se o *período da idade moderna* ou *idade de ouro*, entre 1950 e 1970, quando, apesar de ainda se valorizar o realismo social e o naturalismo, existia uma maior preocupação em definir e formalizar os métodos qualitativos, observando-se as influências de métodos quantitativos no tratamento dos dados, uma vez que os investigadores procuravam aí um suporte para os seus argumentos. Durante o *período dos géneros difusos*, entre 1970 e 1986, é atribuída grande importância a perspetivas interpretativas como a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia e os estudos culturais. As investigações realizadas centram-se na *grounded theory*, no estudo de caso, nos métodos de pesquisa biográficos e históricos e na ação etnográfica e as técnicas de recolha de dados mais aplicadas são as entrevistas abertas ou semiabertas, a observação, a experiência pessoal e os documentários. Considera-se que, ao contrário do que sucedera anteriormente, o observador não possui todo o conhecimento nem uma voz privilegiada na interpretação dos dados, devendo, sim, procurar o sentido de cada situação. Aires (2015) salienta que nesta fase surgem o pós-estruturalismo, o neopositivismo, o neo-marxismo, o micro e macro descritivismo, as teorias rituais do drama e da cultura, o desconstrucionismo e a etnometodologia, isto apesar dos paradigmas naturalista, pós-positivista e construtivista continuarem a ter um importante peso no campo da educação. Durante o *período da crise de representação*, entre 1986 e 1990, enfatiza-se uma maior reflexividade na pesquisa,

questionam-se conceitos como a *validade*, a *fiabilidade* e a *objetividade* e dá-se a crise da *representação* e da *legitimação* na investigação qualitativa. A crise da *representação* questiona a ligação entre a experiência e o texto problemático enquanto que a da *legitimação* tem a sua génese na contestação dos critérios de avaliação e interpretação no seio da investigação qualitativa, o que leva a reformulações dos conceitos de *validade*, *generalização* e *fiabilidade*. Finalmente, no período do *pós-modernismo* abandonou-se o conceito do investigador distante, procurando centrar a investigação na ação e na crítica social. De acordo com as perspetivas deste período, não existe um discurso que possua uma posição privilegiada face aos restantes, nem existem métodos ou teorias absolutas ou absolutistas no que concerne o conhecimento.

Hoje em dia a investigação qualitativa baseia-se em várias perspetivas teóricas e adota uma variedade de técnicas de recolha de dados que vão desde o estudo de materiais empíricos até ao estudo de caso, passando pelas histórias de vida, as entrevistas ou a observação, entre outras técnicas, procurando descrever e analisar, como refere Aires (2015) as rotinas, as crises e os significados na vida das pessoas. Assim, a escolha das ferramentas a utilizar pelo investigador depende sempre dos seus objetivos e das suas estratégias, decorrendo a sua seleção em função das questões de investigação, as quais surgem a partir do contexto que se observa. Se é verdade que os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais, a sua investigação é um processo interativo balizado por fatores como a biografia, o género ou a etnia das pessoas que investiga e também pelas suas próprias vivências. Para Aires (2015) a investigação qualitativa é uma perspetiva que recorre a vários métodos e pressupõe uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito em análise. O investigador deverá estar, tanto quanto possível, aberto à multiculturalidade e deverá procurar construir um conjunto de ideias relativas ao mundo e até a si próprio que sugiram questões, as quais devem ser examinadas de forma específica.

Na opinião de Denzin e Lincoln (2005) a investigação qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo e consiste num conjunto de práticas interpretativas que tornam esse mundo visível. Para estes autores, estas práticas convertem o mundo numa série de representações e implicam uma aproximação interpretativa e naturalista do mundo, o que significa que os investigadores qualitativos estudam os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretá-los de acordo com os significados que as pessoas investigadas lhes dão. Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009) acrescentam que as metodologias qualitativas se orientam para a compreensão de situações únicas e particulares, centrando-se na busca dos significados atribuídos pelos investigados aos fenómenos em estudo e na forma como estes agentes os experienciam quer como indivíduos quer como grupos sociais, o que coloca este tipo de investigação no campo da fenomenologia e da hermenêutica. Assim, as metodologias qualitativas interessam-se pela vivência concreta no seu contexto natural e histórico, pelas interpretações atribuídas a uma cultura ou subcultura particular e pelos valores e sentimentos que daí surgem, ou seja, pela forma como a realidade é interpretada pelos sujeitos.

Martínez Piñeiro (2010) advoga a existencia de três paradigmas de investigação nas Ciências Sociais, o positivista, o interpretativo e o crítico, e afirma que os dois últimos, o interpretativo e o crítico, servem de fundamentação teórica-epistemológica aos estudos

qualitativos. Martínez Piñeiro (2010) define a investigação qualitativa como uma expressão que reúne uma série de enfoques e métodos de investigação utilizados nas Ciências Sociais, os quais, partindo das suas raízes em diferentes tradições filosóficas, são utilizados na busca de uma compreensão tão profunda quanto possível de determinada realidade social. Afonso (2014) sublinha que os próprios conceitos de *investigação quantitativa* e *investigação qualitativa* continuam a ser objeto de controvérsias nas Ciências Sociais, sobretudo no que respeita a investigação educacional, mas que o debate sobre as vantagens ou limitações das chamadas abordagens qualitativas e quantitativas em educação não tem habitualmente em conta o facto dessas mesmas designações se referirem uma enorme variedade de perspetivas metodológicas, tanto teóricas quanto práticas, as quais, na opinião deste autor, não correspondem necessariamente a conceitos claramente definidos.

Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) escolher o enfoque qualitativo é algo semelhante a entrar num labirinto, já que sabemos onde começamos mas não podemos prever onde vamos terminar, ou seja, iniciamos o estudo com objetivos e convicções mas sem um “mapa” preciso e detalhado, pelo que devemos manter o nosso espírito aberto e estar preparados para improvisar se necessário. Um dos maiores obstáculos da metodologia construtivista são os juízos prévios, as pré-concepções, que podem levar o investigador a enviesar os resultados da investigação, pelo que é fundamental, como advertem alguns autores, ter em atenção o nosso “apriorismo” intelectual e o nosso “etnocentrismo” cultural se queremos que a nossa investigação seja tão isenta quanto possível. Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet (2009) advertem que durante o processo de investigação qualitativa o investigador deve ter um especial cuidado com a função social desempenhada pela linguagem na compreensão e na construção do mundo num determinado contexto. Quando entra em contacto com as pessoas ou grupos objeto de estudo, o investigador deve procurar questionar a validade do conhecimento que possui acerca do fenómeno em estudo para progressivamente tentar construir um novo conhecimento, idealmente mais correto, fiel e profundo. Se aquilo que pretendemos fazer com a investigação qualitativa é ter acesso a um determinado universo de significação humana, ou seja, descobrir o mundo interior, o sentido ou o significado que os fenómenos possuem para as pessoas que investigamos, é necessário um elevado grau de empatia com esta população.

Contudo, para que se possa recolher a informação necessária para a compreensão de determinado fenómeno e se possa construir novo conhecimento é necessário escolher um ou vários métodos e/ instrumentos de recolha de dados.

4.6 – Métodos e Instrumentos de recolha e tratamento de dados

É através do conjunto de processos que conhecemos como *método* que conseguimos conhecer o fenómeno, a realidade que pretendemos estudar. Os autores Galego e Gomes (2005) afirmam que, em termos etimológicos, método (*méthodos*) e técnica (*tékhnē*) são dois termos de origem grega, indissociáveis na perspetiva destes autores porque *méthodos* significa *caminho*, *via*, *rota*, e *tékhnē* significa *arte*, pelo que, se o método é o caminho para um

resultado, a técnica é a arte de caminhar. Em termos científicos, o método pode definir-se como o processo racional através do qual se atinge um determinado fim, o que implica o conhecimento prévio dos objetivos a atingir, as situações a enfrentar, os recursos e o tempo disponível, pelo que se trata de uma ação consciente e planeada que se baseia em procedimentos sistematizados e pode incluir um conjunto de técnicas diferentes. Já a técnica é definida pela minuciosidade dos procedimentos que nos permitem operacionalizar o método de acordo com normas padronizadas e pré-definidas.

Como referimos anteriormente, as investigações qualitativas baseiam-se sobretudo num processo e numa lógica indutiva, ou seja, em primeiro lugar descrevem e exploram e só após este processo geram as suas perspetivas teóricas, partindo do particular para o mais geral. Na perspetiva de Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet (2009), no processo de análise de dados o investigador procura interpretar as *partes* do texto a partir do *tudo*, e acede ao *tudo* a partir das *partes*, ou seja, de forma a aceder ao sentido de um texto deve analisar as suas partes constituintes e para interpretar o significado de uma parte de um texto deve recorrer à sua totalidade, ao seu contexto. Hernández Sampieri *et al.* (2014) oferecem-nos um exemplo de um estudo qualitativo típico, no qual o investigador entrevista uma pessoa, analisa os dados obtidos e retira as suas conclusões e depois entrevista outra pessoa, analisa os novos dados à luz dos que já possui e revê os seus resultados e conclusões. Em seguida continua o seu processo de investigação, entrevistando mais pessoas, de forma a melhor compreender o fenómeno que se encontra a estudar, para que, com base em toda a informação que reunir, possa conseguir uma perspetiva mais geral, se for esse o objetivo do seu estudo. Este enfoque, como vimos, baseia-se na recolha de dados não standardizados ou completamente pré-determinados, e consiste em procurar obter as perspetivas dos inquiridos, o que inclui fatores como as suas emoções, experiências, interações entre os indivíduos e grupos, para além de outros aspetos subjetivos.

Idealmente, se o objetivo for a recolha de dados verbais, o investigador deve procurar utilizar perguntas mais abertas. Contudo, também pode recolher dados visuais ou não verbais, os quais posteriormente descreve e analisa. A maior preocupação do investigador deve ser a de conhecer as experiências dos seus investigados tal como estes as sentem e vivenciam. O enfoque qualitativo não procura manipular ou estimar uma determinada realidade e sim interpretar aquilo que capta ativamente, ou seja, adotando uma perspetiva interpretativa, que aceita que a realidade é definida pelas interpretações daqueles que participam na investigação no que se refere à sua própria realidade. Assim, no enfoque qualitativo existe a convergência de diversas realidades, a dos investigados, a do investigador e a que surge a partir da interação entre os mesmos, realidades estas que podem mudar à medida que o estudo avança e que se conhece uma maior diversidade de ideias e perspetivas de todos os envolvidos. As investigações qualitativas adaptam-se especialmente, na opinião de Aires (2015), à procura de relações causais, já que conseguem abordar de forma direta e longitudinal diversos fenómenos, acontecimentos e contextos, ou seja, permitem não só o registo da ocorrência do fenómeno mas também o estabelecimento de relações que encaminham o investigador para a descoberta do *porquê* desse mesmo fenómeno.

Existe um grande número de métodos passíveis de ser utilizados numa investigação de tipo qualitativo. Para Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009), entre os vários métodos de recolha de dados passíveis de ser utilizados na investigação qualitativa encontramos a entrevista, a observação, os documentos e gravações, os métodos visuais, os métodos de experiências pessoais, os métodos de gestão de dados e a análise assistida. Estes podem ser divididos em dois grandes grupos, habitualmente utilizados nos estudos qualitativos, o das *técnicas directas ou interativas* e o das *técnicas indirectas ou não-interativas*. O primeiro grupo inclui técnicas como a observação participante, as entrevistas e as histórias de vida, enquanto que o segundo inclui a análise de documentos oficiais, documentos internos, estatutos, registos pessoais, diários, cartas ou autobiografias. Hernández Sampieri *et al.* (2014) afirmam que os dados qualitativos são descrições detalhadas de situações, eventos, interações e condutas observadas, bem como as suas manifestações, pelo que o investigador qualitativo pode utilizar diferentes técnicas de recolha desses mesmos dados, como a observação, a revisão documental, o grupo de discussão, a avaliação de experiências pessoais, o registo de histórias de vida e a interação entre o indivíduo e outros indivíduos ou comunidades, isto, claro, para além do método mais usual, as entrevistas semiestruturadas ou mesmo abertas.

Para Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009) os métodos de investigação qualitativa requerem um grande esforço da parte do investigador, já que manter uma relação firme e orientada ao objeto de estudo não é tão simples como pode parecer. Para garantir esta relação é necessária a adoção de um ou mais métodos de investigação e de uma sequência relativamente padronizada que nos permita analisá-los e compreendê-los. Esta sequência começa habitualmente com a recolha de dados, no nosso caso a partir das informações obtidas pelo processo de entrevista semiestruturada, seguida da sua análise, que no caso do estudo qualitativo não é feita apenas no final e sim ao longo de toda a investigação.

4.6.1 – O Estudo de Caso

Stake (2009) refere três tipos de estudo de caso, o *intrínseco*, o *instrumental* e o *coletivo* ou *caso múltiplo*. O *instrumental* é utilizado quando examinamos um caso em particular com o objetivo de reunir informação que nos permita, por exemplo, formular ou reformular uma generalização. Aqui, o caso específico reveste-se de uma importância menor já que a sua utilidade é a quantidade de dados que fornece para a compreensão de um outro fenómeno. O *intrínseco* pressupõe que queremos obter um maior nível de compreensão de um determinado caso, não porque este represente outros casos ou seja ilustrativo de um determinado problema ou fenómeno, mas sim pelo interesse que possui para o próprio investigador. Nesta nossa investigação optámos pelo método do *estudo de caso intrínseco*, embora com pontos de ligação com o *estudo de caso coletivo*, como definido por Álvarez Álvarez e San Fabián Maroto (2012), que o definem como aquele que se realiza quando o interesse da investigação se centra num fenómeno, população ou condição geral, selecionando para o efeito vários casos a ser estudados. Por outras palavras, o caso coletivo pode ser visto como um estudo de

caso instrumental que se alarga a vários casos, os quais podem ser semelhantes ou não, já que, dependendo do objetivo do estudo, pode ou não ser necessário que possuam características comuns.

No nosso caso específico, e apesar de possuímos um interesse pessoal sobre o fenómeno da integração e da influência das línguas, consideramos que o nosso estudo de caso, apesar de essencialmente *intrínseco* por se reportar a um fenómeno que nos interessa estudar e compreender, também possui algumas características de *estudo de caso coletivo* uma vez que nos debruçamos sobre indivíduos com algumas características em comum mas com diferentes experiências de vida devido à sua proveniência, aos seus grupos etno-linguísticos ou ao seu local e tempo de permanência em Portugal, entre outros fatores. Como afirma Aires (2015), o estudo de caso é um modo tradicional de investigação qualitativa que possui a flexibilidade necessária para se adaptar às circunstâncias da investigação. Os *casos* podem ser tanto individuais como unidades molares que partilham um conjunto de características comuns, como no caso de uma família ou uma tribo, mas podem também ser instâncias de um fenómeno social mais amplo e abrangente, integrando uma maior quantidade de indivíduos, muitas vezes agregados em função de contextos específicos de pertença, como é o caso da escola.

Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009) apresentam vários métodos de investigação qualitativa e as suas finalidades principais, começando pela *etnografia*, cujo propósito é compreender uma realidade, o *estudo de caso*, que, para além da compreensão da realidade pode ser utilizado na tomada de decisões, a *grounded theory* ou *teoria fundamentada*, que procura gerar uma teoria explicativa da realidade, a *investigação-ação*, que permite transformar ou melhorar uma realidade e a *investigação baseada em desenho*, através da qual se podem explorar inovações educativas.

Quanto ao *estudo de caso*, método que utilizamos na nossa investigação, na opinião destes autores não é necessariamente qualitativo por natureza, pode ser abordado a partir de diferentes perspetivas, analítica, holística, orgânica ou cultural, entre outras. Para Álvarez Álvarez e San Fabián Maroto (2012) o estudo de caso aspira a uma visão global do fenómeno, pelo que não é uma técnica particular de recolha de dados e sim uma forma de os organizar. No entender destes autores, e no que respeita a investigação educativa, o estudo de caso enfatiza sobretudo a descrição do fenómeno observado em detrimento de categorias pré-estabelecidas e interessa-se pela perspetiva dos participantes e pelo modo como estes constroem a sua realidade social. Não é uma técnica que se baseie em hipóteses, e sim nas conclusões que se extraem a partir das observações. Num estudo de caso a recolha e análise da informação implica uma decomposição da realidade em diversos elementos que, apesar de serem parte de uma visão global, competem com outros para formar uma visão geral do fenómeno em estudo.

Assim, o que distingue o estudo de caso de outras abordagens não são os métodos utilizados e sim o seu interesse num caso específico, particular, ou mesmo vários casos, se se tratar de um estudo de casos múltiplos, como refere Gil (2008) quando afirma que o estudo de caso se caracteriza por um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, permitindo o seu conhecimento amplo e detalhado, o que se revela praticamente impossível

recorrendo a alguns outros tipos de delineamento. Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet (2009) sugerem a utilização do estudo de caso quando pretendemos explicar ou realizar uma descrição extensiva acerca de um determinado fenómeno social ou circunstância atual sem recorrer a um controlo total das variáveis intervenientes. Neste caso, os objetivos do estudo de caso podem ser a descoberta de novos conceitos ou as relações entre conceitos diferentes, a obtenção de informação acerca do fenómeno objeto de estudo, a confirmação de uma realidade conhecida, a descoberta de situações ou acontecimentos, a obtenção de conclusões substanciais ou teóricas ou a análise intensiva e profunda de uma quantidade reduzida de fenómenos, situações, pessoas, entre outros ou a compreensão de determinado fenómeno a partir do ponto de vista dos seus protagonistas. O nosso estudo engloba-se nestes dois últimos objetivos, sobretudo no último.

Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet (2009) afirmam ainda que apesar de alguns investigadores desprezarem o estudo de caso por este limitar a generalização de resultados, outros asseguram que esta estratégia é fundamental por implicar um exame compreensivo, detalhado, sistemático e profundo do fenómeno investigado. O caso pode ser simples ou complexo, de acordo com os objetivos e interesses do estudo, e pode servir para conhecer pessoas, grupos, organizações, acontecimentos, ações ou outros elementos da sociedade ou do mundo.

4.6.2 – Validade e Fiabilidade em Investigação Qualitativa

De acordo com o exposto, o *estudo de caso intrínseco* foi a estratégia que julgamos melhor se adaptar à nossa investigação, ainda que com pontos de contacto com o *estudo de caso coletivo*, já que a nossa amostra, que apresentamos em seguida, foi constituída por alunos de diferentes proveniências, idades, cursos e instituições de ensino superior, que possuem em comum o facto de serem timorenses e de se encontrarem a estudar em diferentes cidades em Portugal. Pretendemos conhecer e dar a conhecer uma realidade específica num contexto particular, mas ainda assim aparentemente generalizável, já que, de acordo com o que fomos ouvindo e observando desde as primeiras entrevistas, o discurso dos estudantes inquiridos possui bastantes pontos em comum. No entanto, é necessário ter em atenção as limitações inerentes a esta metodologia de análise de dados. Para Álvarez Álvarez e San Fabián Maroto (2012) o estudo de caso incorpora múltiplas fontes de dados, pelo que a sua análise se deve fazer de uma forma global e inter-relacional, tentando sempre que exista uma triangulação de dados, de forma a minimizar o enviesamento da perspetiva do investigador. Neste sentido, Álvarez Álvarez e San Fabián Maroto (2012) sugerem diferentes formas de triangulação de dados, entre as quais a *triangulação de métodos*, definida por estes autores como a comparação da informação obtida através de uma técnica como a entrevista semi-estruturada por nós utilizada, com outras técnicas, como, no nosso caso, o grupo de discussão. Estes autores sugerem ainda a *triangulação de sujeitos*, que serve para contrastar os pontos de vista de diferentes membros da comunidade estudada, o que no nosso caso foi conseguido procurando estudantes de diferentes etnias e língua maternas para a entrevista e convidando

estudantes mais velhos e com mais experiência de ensino e aprendizagem em Portugal e em Timor-Leste para o grupo de discussão.

Independentemente do método ou estratégia utilizada, é necessário garantir a fiabilidade e validade da investigação. Para Aires (2015), como qualquer outro método científico, a investigação qualitativa tem de assegurar a validade das suas conclusões, constatações e inferências, pelo que o desenvolvimento de técnicas que assegurem a validade e plausibilidade dos resultados obtidos é também uma grande preocupação para os metodólogos qualitativos. Como afirmam Rodríguez Gómez e Valdeoriola Roquet (2009), apesar das metodologias qualitativas não se comportarem da mesma forma que as quantitativas, o investigador que desempenha uma atividade científica deve ter em conta aspetos como o rigor da sua investigação, garantindo a credibilidade do seu estudo de forma a que os seus resultados sejam de confiança, quer para a comunidade científica quer educativa, procurando garantir a veracidade do seu estudo recorrendo, por exemplo, a estratégias como a triangulação.

Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) é conveniente, desde que o tempo ou os recursos o permitam, procurar diferentes informadores, um maior número de participantes, ou seja, diferentes fontes de informação, bem como, se possível, utilizar diferentes métodos. No nosso caso o *grupo de discussão* e a *confirmação por peritos* foram as técnicas pelas quais optámos como forma de triangulação, a primeira por permitir uma maior riqueza e amplitude de dados e a segunda por nos trazer novas formas de interpretar os dados obtidos e obter consistência na análise. Efetivamente, para Aires (2015) a triangulação é uma técnica que consiste na recolha e análise dos dados a partir de diferentes perspetivas que permite o seu contraste e interpretação, quer seja através de dados, de fontes, de técnicas de recolha de informação, de metodologias ou de investigadores, passando também pela revisão pelos próprios participantes no estudo ou a confirmação do estudo por peritos (*experts*) ou informantes secundários. Para estes autores, num estudo quantitativo a validade interna indica o quanto os resultados de uma investigação correspondem à realidade.

Contudo, posto que numa investigação qualitativa a realidade não é necessariamente algo de estável ou objetivo, fala-se em credibilidade, a qual se consegue pela confirmabilidade e o consenso entre os participantes. A *credibilidade*, ou seja, de acordo com Aires (2015), o isomorfismo entre a informação recolhida e a realidade, ajusta-se até bastante melhor às pesquisas qualitativas do que aos estudos clássicos, uma vez que a observação prolongada no terreno permite um maior ajustamento entre as interpretações científicas e a realidade dos participantes. A *confirmabilidade* ou neutralidade, segundo Aires (2015) advém normalmente do acordo entre os observadores, através de procedimentos como descritores de baixa inferência com registo concreto como transcrições textuais ou citações diretas de fontes documentais, a revisão dos dados ou elementos do estudo com outros observadores ou investigadores e sobretudo a recolha mecânica da informação em gravações de áudio ou vídeo. Mesmo o confronto de dados com os participantes possibilita uma maior proximidade entre as teorias que surgem e a própria realidade contextual, e a recolha de *material referencial*, como filmes ou gravações áudio permitem mais facilmente contrastar os resultados obtidos com as vivências. Neste sentido, o facto de as entrevistas serem gravadas

em suporte digital facilmente acessível também garante uma credibilidade maior do que um questionário anônimo, o qual pode ser preenchido por qualquer pessoa e é, por isso, mais facilmente falseável.

No que se refere à *validade externa*, que nos estudos quantitativos nos indica o quanto os resultados podem ser generalizáveis, devemos ter em conta que o estabelecimento de leis universais ou princípios gerais não é objetivo do investigador qualitativo. Assim, o critério de validade externa torna-se no de *transferibilidade*, uma vez que os resultados e conclusões se podem contextualizar noutras realidades sociais mas não extrapolar, já que tratamos habitualmente fenómenos únicos. Na opinião de Aires (2015) a *transferibilidade* pode ser assegurada através da aplicação da amostragem teórica em diferentes contextos, o que permite detetar elementos comuns específicos a esses contextos, bem como identificar condições que permitam a confirmação de determinadas hipóteses, se for esse um dos objetivos da investigação.

Quanto ao conceito de *fiabilidade*, o qual, numa investigação de tipo quantitativo nos indica se os resultados se manteriam caso se repetisse o estudo, também este se vê alterado no caso do estudo qualitativo. Uma vez que os contextos sociais, culturais e históricos estão em constante mutação, o que cria uma dificuldade acrescida na replicabilidade de resultados, utiliza-se o conceito de dependência ou de consistência, ou seja, se existe uma vinculação dos resultados a um contexto socioecológico concreto e específico. Segundo Aires (2015) a *consistência*, dependência ou estabilidade dos dados é um critério complexo devido à grande diversidade de realidades que se investigam e a subjetividade inerente ao processo, uma vez que o investigador é o principal agente na recolha e análise da informação. No entanto, Aires (2015) clarifica que aquilo que se pretende não é eliminar o enviesamento que o investigador ou os informantes produzem, mas sim identificar esse fator subjetivo através das descrições dos próprios informantes, da identificação do papel do investigador, de observações do contexto físico, social e interpessoal e da identificação das técnicas de análise e de recolha de informação. São estes procedimentos, para além da definição e justificação dos processos adotados pelo investigador na elaboração das suas teorias, que garantem a dependência ou estabilidade dos dados obtidos.

Para além destas diferenças conceptuais entre a validação e fiabilidade dos estudos quantitativos e qualitativos, devemos ter em conta que as metodologias qualitativas podem sofrer aquilo a que Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009) designam por *contaminações subjetivas*. Contudo, continuam a ser formas legítimas de obtenção de conhecimento científico, sujeitas ao mesmo tipo de rigor intelectual. Neste sentido, ser objetivo em investigação qualitativa implica que o investigador respeita a essência do seu objeto de estudo, que se orienta em direção, e se mantém fiel, ao mesmo. Para Minayo e Costa (2018) a crítica de falta de objetividade apontada aos investigadores qualitativos ignora que qualquer objeto de estudo passa pelo sujeito, pelo que a completa neutralidade não é mais do que um mito. Todas as ações humanas, e portanto também as ações relacionadas com qualquer investigação, partem de determinado sujeito, das suas escolhas, referências, vivências, gostos e do seu projeto de vida. Claro que nas ciências exatas se utiliza o termo *objetividade* no sentido de distanciamento metodológico, e é aí que se encontra a principal

diferença, uma vez que no enfoque qualitativo o sujeito e objeto, ele próprio também sujeito, interagem um com o outro, pelo que o sucesso das pesquisas empíricas depende intrinsecamente da capacidade de entendimento do outro, o que acontece por aproximação e não por distanciamento

Outra questão importante a ter em conta é o *alcance do estudo*. Assim, após uma revisão inicial da literatura e a definição do problema em estudo, devemos ponderar qual o alcance que pretendemos que a investigação possua, ou seja, até onde, em termos de conhecimento, pretendemos chegar. Este alcance, como afirmam Hernández Sampieri *et al.* (2014), pode ser de vários tipos: *exploratório*, *descritivo*, *correlacional* ou *explicativo*. Os estudos *exploratórios* têm o objetivo de nos familiarizar com um tema desconhecido ou pouco estudado e utilizam-se para o desenvolvimento de outros estudos mais profundos. Os estudos *descritivos* servem para analisar o que é e como se manifesta determinado fenómeno. Os estudos *correlacionais* ajudam na determinação das relações entre vários conceitos, características e variáveis e os estudos *explicativos* são fundamentais na busca por razões ou causas para determinados fenómenos. No nosso caso começámos por considerar um alcance essencialmente descritivo mas com o decorrer da investigação surgiu a tendência para um alcance com um carácter que o aproximava do explicativo, situação que não é incomum nas investigações, já que Hernández Sampieri *et al.* (2014) afirmam que o alcance do estudo pode não se manter inalterado do princípio ao fim, já que uma investigação pode procurar abarcar fins exploratórios no seu início e acabar por ser descritiva, explicativa ou correlacional, e nenhum destes tipos é superior, mais significativo ou válido do que qualquer outro, apenas depende dos objetivos e das perguntas de investigação, bem como do grau de conhecimento que pretendemos obter a partir do estudo

4.7 - A entrevista

As entrevistas são um instrumento privilegiado para a obtenção de dados, sobretudo dados de tipo qualitativo, podendo ser estruturadas, semiestruturadas ou abertas, dependendo dos objetivos da investigação. As entrevistas estruturadas seguem um guião de perguntas específicas, às quais se sujeitam exclusivamente, inclusive na sua ordenação. As semiestruturadas também se baseiam num guião de perguntas ou de assuntos, mas o entrevistador possui a liberdade de trocar a sua ordem ou de introduzir perguntas adicionais como forma de obter mais informação. Quanto às entrevistas abertas, estas são extremamente flexíveis, já que o próprio entrevistador decide como seguir o seu guião geral de conteúdos. Estas desenvolvem-se de acordo com os objetivos definidos mas as suas perguntas não são definidas anteriormente, surgindo naturalmente ao longo da interação entre os dois interlocutores e aplicam-se habitualmente em estudos de carácter qualitativo, sendo utilizadas para a recolha de dados relativos a acontecimentos, dinâmicas ou conceitos.

No âmbito deste nosso trabalho e como forma de obtenção de dados, optámos por entrevistas semiestruturadas a estudantes timorenses que se encontram a frequentar cursos de licenciatura, mestrado ou doutoramento em Instituições de Ensino Superior em Portugal no

ano letivo de 2018-2019, conhecedores tanto da realidade timorense como portuguesa, a quem apresentámos uma série de perguntas relacionadas com as suas conceções e vivências no que respeita questões como o seu processo de integração, as suas perspetivas acerca do multilinguismo e os processos de interculturalidade tanto nas Instituições de Ensino Superior portuguesas como na sociedade portuguesa em geral. As perguntas da entrevista relacionam-se, portanto, com o tema em estudo, ou seja, a formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal, a sua integração no sistema académico e na sociedade portuguesa e a sua relação com a língua portuguesa e com a interculturalidade. Assim, para entrevistar os estudantes timorenses construímos um guião composto por cerca de 125 questões, a maioria das quais possuíam um carácter aberto, o que permitiu aos entrevistados alargar os seus depoimentos e ao investigador incluir algumas novas questões que surgiam naturalmente no decurso do diálogo.

Para além da entrevista, e imediatamente antes da aplicação da mesma, solicitámos também aos estudantes que registassem por escrito algumas situações que ilustrassem o seu processo de integração em Portugal, o que nos permitiu, por um lado, ajudar os entrevistados a reunir as suas ideias antes de lhes serem colocadas as questões do guião e, por outro lado, nos deu uma pequena noção do seu à-vontade no que se refere à forma escrita do português. Efetivamente, uma das nossas ideias originais passava por algum tipo de avaliação escrita do nível de língua portuguesa dos inquiridos, mas essa ideia foi rapidamente abandonada quando verificámos que o número de estudantes dispostos a sujeitar-se àquilo que percecionavam como um “teste de português” era excecionalmente baixo. Assim, este pequeno registo pré-entrevista, ainda que de forma alguma profundo ou exaustivo, permitiu-nos ter uma breve noção do domínio do português escrito dos alunos sem os sujeitar a métodos demasiado avaliativos.

O nosso guião da entrevista foi validado recorrendo, numa primeira instância, à opinião de pares e em seguida foi sujeito a validação por *experts*, na figura da Professora Doutora Maria López Sáñez e do Professor Doutor Bieito Silva Valdívia, ambos professores da Universidade de Santiago de Compostela e co-diretores desta tese. As perguntas foram divididas em 9 núcleos organizadores, cujos objetivos apresentamos em seguida:

1 – Perfil pessoal – Definir o perfil pessoal dos entrevistados no que respeita as suas idades, género, origens, grupos etnolinguísticos e línguas que dominam;

2 – Motivação – Identificar as razões que levaram os alunos entrevistados a decidir estudar em Portugal;

3 – Aquisição da língua portuguesa – Averiguar como se processou/processa a aquisição da língua portuguesa pelos entrevistados, tanto em Timor-Leste como em Portugal, e em que medida essa aquisição influencia o seu domínio da língua; Apurar como tem sido a sua relação com a língua portuguesa durante a estadia em Portugal; Averiguar em que situações a utilizam a nível pessoal e/ou profissional;

4 – Colonialismo e pós-colonialismo – Conhecer as perspetivas dos entrevistados no que respeita o período colonial português e a escolha do português como língua oficial de Timor-Leste;

5 – Integração no contexto social português e interações familiares, com a comunidade e com membros exteriores à comunidade – Analisar as relações dos entrevistados com os grupos majoritários e minoritários em Portugal; Investigar a forma como se processa a integração dos entrevistados no contexto português no que respeita as interações com o meio cultural envolvente e com o Ensino Universitário português;

6 – Discriminação e Intolerância – Averiguar as perspetivas dos entrevistados acerca de eventuais situações de intolerância por eles vivenciadas e investigar se estes se sentem sujeitos a algum tipo de discriminação em Portugal;

7 – A dinâmica das línguas. Relação entre os entrevistados e as Línguas Maternas, Oficiais e de Trabalho – Averiguar a relação dos entrevistados com as próprias línguas maternas, com as restantes línguas autóctones e com o tétum, o português e as línguas de trabalho de Timor-Leste;

8 – Adequação da Formação – Inquirir os estudantes timorenses acerca da adequação da sua formação em Portugal no que respeita o público-alvo e a resposta às necessidades de Timor-Leste;

9 – O regresso a Timor-Leste – Averiguar qual o impacto que a exposição a uma sociedade/cultura diferente poderá ter nos estudantes que regressem a Timor-Leste após a conclusão da sua formação em Portugal no que respeita a multiculturalidade e a equidade de línguas.

Optámos pela entrevista semi-estruturada porque, na opinião de vários autores como Aires (2015) a *entrevista aberta, não-diretiva* ou *em profundidade* opõe-se à *entrevista estruturada* típica das amostragens e baseia-se numa concepção construtivista do comportamento humano. Esta perspetiva vê o ser humano como alguém que constrói sentidos e significados a partir dos quais interpreta a realidade, pelo que é a partir da entrevista e dos discursos aí enunciados que o investigador conhece o sentido que os sujeitos dão aos seus atos. Contudo, como adverte Aires (2015), esta não-diretividade não implica a ausência total de um guião orientador, uma vez que uma entrevista sem guião não conduz aos resultados pretendidos. Já a *entrevista focada* ou *baseada em diretrizes genéricas* implica a previsão de temas que, sob a forma de um guião, serão tratados durante o diálogo. A *entrevista estandardizada* ou *estruturada* surge a partir de perguntas cuidadosamente organizadas e redigidas, pelo que permite ao investigador a obtenção de dados mais sistemáticos que podem levar a conclusões mais gerais. As entrevistas estruturadas baseiam-se num conjunto de

perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta, as quais são registadas seguindo um sistema de codificação previamente estabelecido.

Para Creswell (2012) a entrevista individual é a melhor forma de obter dados acerca das experiências dos participantes, sobretudo através de perguntas abertas, que permitem que os entrevistados criem as suas próprias opções de resposta, e é uma técnica ideal quando os informantes possuem a capacidade de partilhar confortavelmente as suas ideias. Na perspetiva de Hernández Sampieri *et al.* (2014) o propósito das entrevistas é a obtenção de respostas assentes na linguagem e com base na perspetiva do entrevistado, ou seja, *nas suas próprias palavras*, as quais devem ser escutadas com atenção, por forma a dar o devido valor ao conteúdo e narrativa de cada resposta. Para Minayo e Costa (2018), cada indivíduo é um exemplar único, restrito e exemplar da sua própria cultura ou subcultura, embora não possa ser dissociado da mesma, já que a própria singularidade está entranhada de cultura. Na perspetiva deste autor, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas no processo qualitativo empírico, quer seja na perspetiva da comunicação verbal quer na perspetiva mais restrita da construção de conhecimentos acerca de determinado fenómeno, e consiste na conversa entre dois ou mais interlocutores, realizada a partir da iniciativa de um entrevistador. A entrevista é uma técnica que permite a recolha de informações pertinentes ao objeto de estudo, referentes, por exemplo, ao próprio indivíduo e à relação que este mantém com a sua realidade, ou seja, as informações que os estudiosos das Ciências Sociais designam por *subjetivas*, mas pode também permitir a coleta de dados que o investigador conseguiria obter através de outras técnicas, incluindo de tipo quantitativo.

Segundo Aires (2015) a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano e adota uma grande variedade de usos e formas, desde o tipo mais comum, a entrevista individual, até à entrevista de grupo ou às entrevistas mediatizadas pelas tecnologias informáticas. O tipo de entrevista que decidimos utilizar neste nosso estudo, a *entrevista individual*, caracteriza-se, na opinião de Minayo e Costa (2018), pela sua organização e pela sua utilidade para os estudos a que se destina. Pode corresponder a um *levantamento de opinião*, quando mediada, por exemplo, por um questionário estruturado que limita a escolha dos entrevistados e condiciona as respostas, a uma *entrevista semiestruturada* que pode combinar um guião de perguntas fechadas com outras abertas e permite ao mesmo tempo um controlo dos conteúdos e uma abertura para uma reflexão espontânea do entrevistado ou, ainda, uma *entrevista aberta*, também designada por *entrevista em profundidade*, que se traduz num diálogo livre, ainda que delimitado pelos parâmetros e objetivos do estudo.

A entrevista pode ser utilizada para fins científicos, comerciais ou políticos, entre outros, e a sua duração varia em função dos objetivos a atingir, podendo ser de alguns minutos ou até de dias, no caso das histórias de vida. A entrevista implica um processo de comunicação no qual os atores se influenciam mutuamente e corresponde a uma interação tanto criadora como captadora de significados, já que as características próprias tanto do entrevistador como do entrevistado influenciam o decorrer da mesma, ainda que não tenham consciência desse facto, pelo que não é exatamente um intercâmbio social espontâneo e sim um processo artificial que permite que o investigador crie uma situação concreta com vista a um ou mais objetivos.

Aires (2015) enumera vários tipos de *atos de fala* pelos quais o investigador é responsável durante a entrevista, começando pela *declaração*, quando dá a conhecer os seus pontos de vista, a *interrogação*, quando convida o seu interlocutor a responder a uma pergunta e a *reiteração*, quando repete um enunciado que lhe foi apresentado pelo entrevistado. Estes *atos de fala* remetem para o registo *referencial*, ou seja, a identificação do objeto de que se fala, e o registo *modal*, a atitude do interlocutor face à referência. A partir do cruzamento do tipo de *ato* com o tipo de *registo* surgem seis tipos básicos de *intervenções* ou *comentários* do investigador. As *declarações ao nível referencial* ou *complementações* representam sínteses parciais, antecipações ou interferências que estimulam o discurso narrativo e descritivo e acrescentam elementos de identificação ao enunciado produzido pelo entrevistado. As *declarações ao nível modal* ou *interpretações* orientam o discurso para o registo modal e são percebidas pelo entrevistado como um poder sobre o discurso, provocando efeitos de consentimento ou de resistência e dando sentido ao *ato de fala*, transformando-o num ato intencional. As *interrogações ao nível referencial* ou *perguntas sobre o conteúdo* solicitam uma identificação suplementar da referência e as *interrogações ao nível modal* ou *perguntas sobre a atitude* procuram obter informação acerca da atitude proposicional do entrevistado. Estes dois tipos de *interrogação* agilizam o discurso mas devem ser usados com parcimónia, já que correm o risco de perturbar o mesmo. Finalmente, as *reiteraões referenciais* ou *ecos* sublinham a importância de determinada parte do discurso e as *reiteraões modais* ou *reflexos* são uma reiteração da atitude do entrevistado.

A entrevista pressupõe a existência de um “pacto” ou de um “contrato” que inclui uma série de parâmetros partilhados pelos sujeitos em comunicação, o qual não permanece necessariamente inalterado ao longo do diálogo. Constitui uma forma de diálogo social submetida à pertinência e pressupõe que o entrevistador mantenha uma posição reflexiva, uma vez que a renegociação permanente das regras da interação resulta num discurso polifónico. Neste sentido, para Aires (2015) a unidade mínima da entrevista não é unicamente a *resposta* mas o próprio *diálogo*. A entrevista é uma variedade especializada de conversação, a qual pode ser orientada pelo investigador em função dos seus interesses e objetivos, uma vez que, se existir demasiada ambiguidade, pode surgir um *status* conversacional indeterminado, o qual não é útil para a investigação. No entanto, se o entrevistador abusar do seu poder diretivo pode acontecer a quebra da intersubjetividade desejada quando se opta pela utilização desta técnica, o que resulta, eventualmente, num bloqueio da comunicação. Dada a importância da espontaneidade no discurso, o entrevistado não deve sentir a entrevista como um interrogatório, pelo que o entrevistador deve procurar gerar um clima de confiança que cultive a empatia. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) a *entrevista qualitativa* é mais íntima, flexível e aberta que a quantitativa, e pode ser definida como uma reunião entre pessoas, o entrevistador e o entrevistado, que intercambiam informação.

Como explicam Hernández Sampieri *et al.* (2014), a construção de um guião pressupõe a interiorização de aspetos *práticos*, relacionados com a necessidade de que a entrevista capte e mantenha a atenção do entrevistado, *teóricos*, uma vez que o guião tem a finalidade de obter informação necessária para responder às questões de investigação, e *éticos*, porque o investigador deve refletir acerca das consequências que a discussão de determinados temas

poderá ter para o entrevistado. No que respeita a quantidade de perguntas do guião, esta relaciona-se com a quantidade de informação que se pretende recolher e com a duração previsível que pretendemos que a entrevista tenha. Para Minayo e Costa (2018) existem vantagens na preparação de um guião adequado, uma vez que o mesmo representa um apoio para o entrevistador e assegura a devida abordagem dos entrevistados. Contudo, para estes autores, existem também claras vantagens em saber ouvir, de forma tão livre quanto possível, as respostas e relevâncias dos seus interlocutores, por daí poderem surgir dados novos, inovadores e desconhecidos.

Minayo e Costa (2018) afirmam que se é verdade que o investigador deve estar rigorosamente preparado em termos teóricos, também deve possuir uma grande abertura para aquilo que possa surgir no campo, uma vez que quanto maior a quantidade de problemas com que for confrontado, melhor capacitado estará para o seu trabalho. Estes autores advertem-nos para o facto das ideias pré-concebidas serem perniciosas em qualquer tarefa científica, e que, ao contrário do que sucede nas perspetivas positivistas, para as quais o *senso comum* é um *pré-conceito* que prejudica a *verdade*, na perspetiva qualitativa o *senso comum* contém a *verdade da experiência* e da *vivência*, no sentido de que se orienta coletivamente para o que é correto, plausível e prático, ou seja, os conhecimentos e as tipificações baseadas na experiência configuram o *senso comum*.

Para a construção de um guião é necessária a construção de perguntas, as quais se podem classificar, segundo Hernández Sampieri *et al.* (2014) e Mertens (2010) em vários tipos diferentes. As perguntas presentes no guião podem incidir sobre experiências, percepções, atribuições, opiniões, valores, crenças, emoções, sentimentos, factos ou histórias de vida, e podem ser classificadas como: *perguntas gerais*, *perguntas exemplificativas*, *perguntas estruturais* e *perguntas de contraste*, ou, classificadas de outra forma, em *perguntas de opinião*, de expressão de sentimentos, de *conhecimentos*, *sensitivas*, de *antecedentes* e de *simulação*. Também é necessário optar por perguntas abertas ou fechadas, dependendo do tipo de dados que pretendemos obter, do tempo que podemos dedicar ao estudo ou da quantidade de informantes de que dispomos, entre outros fatores. Partindo do princípio que cada questionário ou guião procura responder a diferentes necessidades ou problemas de investigação, o tipo de perguntas também será diferente.

Alguns estudos optam exclusivamente por perguntas fechadas, outros apenas por perguntas abertas, outros ainda por uma combinação dos dois tipos, sabendo os seus investigadores de antemão que diferentes tipos de perguntas correspondem a diferentes vantagens e inconvenientes. As perguntas fechadas contêm opções de resposta bem delimitadas e tornam-se mais fáceis de codificar e analisar, já que as suas categorias de resposta se definem habitualmente *a priori*, e responder a um questionário com perguntas fechadas leva habitualmente menos tempo do que responder a perguntas abertas. Solicita-se ao inquirido que escolha uma das respostas possíveis, o que requer, assim, um menor esforço da parte dos inquiridos, que não são obrigados a verbalizar os seus pensamentos e apenas selecionam a alternativa que melhor se adapte à sua resposta. Contudo, neste processo acaba por se limitar as respostas da amostra, podendo até suceder que nenhuma das categorias prévias sirva para descrever com exatidão as perspetivas dos intervenientes.

As perguntas abertas, por outro lado, não delimitam as alternativas de resposta, pelo que o número de categorias de resposta possíveis é muito elevado e pode variar de investigador para investigador. São, assim, mais complicadas de analisar e codificar, mas são as mais úteis quando se pretende aprofundar um assunto ou descobrir novas formas de abordar uma questão pouco conhecida. As *perguntas abertas* proporcionam dados mais amplos e tornam-se extremamente úteis quando não possuímos informação (ou possuímos pouca) acerca das possíveis respostas. São um tipo de perguntas muito úteis quando desejamos obter dados mais completos e complexos acerca dos motivos para determinado comportamento.

Independentemente do tipo de perguntas que o investigador opta por utilizar, as mesmas devem ser, na opinião de Hernández Sampieri *et al.* (2014), e tanto quanto possível, claras, precisas e compreensíveis para os entrevistados, formuladas utilizando um vocabulário simples e direto, sobretudo nos casos em que a amostra pode não dominar completamente a língua em que decorre a entrevista, ou seja, devem evitar-se termos ambíguos ou confusos. Também se deve optar, em geral, por perguntas breves, referentes a um só aspeto ou relação lógica, já que perguntas muito longas levam mais tempo a formular e podem contribuir para a perda de foco dos inquiridos. Nunca se deve recorrer a comportamentos intimidantes ou incomodativos nem a juízos de valor, pelo que o entrevistador deve saber recolher os seus dados de uma forma subtil, procurando não induzir respostas e evitando questões tendenciosas ou demasiadamente diretivas.

As entrevistas qualitativas podem realizar-se por etapas e os momentos de início e de final podem ser difíceis de definir com clareza. As suas perguntas e a ordem pela qual são colocadas dependem dos participantes, e o seu ritmo e direção são compartilhados tanto pelo entrevistado como pelo entrevistador. Este último deve adequar o seu discurso e utilizar sobretudo perguntas o mais abertas e neutras possível, com o objetivo de obter as opiniões detalhadas dos participantes, expressas da forma que o entrevistado considerar mais conveniente. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) cada entrevista é um diálogo único, crucial, e a sua duração deve ser equilibrada, de forma a não cansar o entrevistado, pelo que não existem standardizações. Contudo, em primeiro lugar devem colocar-se as perguntas mais gerais, depois as mais complexas, em seguida as mais delicadas e finalmente as perguntas de fecho. O entrevistador deve provar a legitimidade, seriedade e importância do seu estudo e demonstrar um interesse genuíno nas reações do entrevistado, solicitando-lhe que assinala ambiguidades e confusões e que acrescenta opiniões. É sempre recomendável repetir uma pergunta quando nos apercebemos que a mesma não foi bem compreendida, da mesma forma que devemos solicitar esclarecimentos quando não compreendemos uma resposta, evitando assim erros de compreensão. No caso de respostas incompletas, a utilização de momentos de pausa podem servir para incitar o entrevistado a fazer alguns comentários de amplificação. A entrevista deve deixar transparecer os pontos de vista únicos do entrevistado, pelo que o seu tom deve ser espontâneo, cuidadoso e revelador de curiosidade da parte do entrevistador.

O investigador deverá também ter em conta o contexto social na hora da interpretação de resultados uma vez que, ainda que o discurso seja, como afirma Aires (2015), uma das mais importantes matérias-primas da investigação qualitativa, este confere objetividade aos

fenómenos que nos podem parecer subjetivos e intransmissíveis, pelo que o grau de aceitação é condicionado pela posição social dos interlocutores, pelo capital cultural que possuem e pelo cenário específico onde se desenvolve a entrevista.

Na opinião de Creswell (2012), a entrevista individual é uma das formas de recolha de dados que mais tempo consome ao investigador. Efetivamente, na perspetiva de Marconi e Lakatos (2003), a entrevista possui como vantagens o facto de poder ser utilizada tanto com pessoas analfabetas como alfabetizadas, a sua grande flexibilidade, uma vez que o entrevistador pode repetir, reformular ou esclarecer perguntas, garantindo a sua compreensão, a oportunidade de avaliar atitudes e reações, já que o entrevistado é observado diretamente e permite obter dados não documentais mas relevantes e significativos. Por outro lado, as suas desvantagens podem passar por dificuldades de comunicação, pela possibilidade de falsas interpretações, pela influência, consciente ou inconscientemente, do entrevistador, pela omissão de dados devido a receios de identificação e, sobretudo, pelo supracitado dispêndio de tempo que exige, tanto no que se refere à sua execução como à transcrição e posterior categorização e análise.

Conscientes da importância de um registo áudio que simplificasse a categorização acima referida e reduzisse as probabilidades de uma má interpretação do discurso nas entrevistas, explicámos aos estudantes entrevistados o objetivo da pesquisa e solicitámos permissão escrita para a gravação da mesma, procurando também dessa forma respeitar os princípios éticos vigentes. Os dados recolhidos nesta entrevista foram utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação, tendo sido garantida a confidencialidade dos mesmos (ver *Acordos Éticos de Investigação* nos Anexos). Em seguida, pedimos aos participantes que respondessem por escrito a uma primeira questão, mais geral, que os levasse a refletir um pouco sobre a sua experiência em Portugal, questão que foi também utilizada como uma forma complementar de verificar o domínio da língua portuguesa dos alunos, neste caso na sua forma escrita (ver tabela 4).

Após este processo iniciámos as entrevistas e procedemos à gravação dos dados em formato MP3 recorrendo a um gravador Philips Voice Tracer, dados que posteriormente transcrevemos para um formato escrito (transcrições em anexo na versão digital desta tese).

As entrevistas tiveram uma duração de entre 1 hora e meia e 2 horas cada, num total de cerca de 15 horas de áudio. Após a aplicação das primeiras duas entrevistas apercebemo-nos que existia alguma sobreposição de questões, pelo que o guião foi ligeiramente alterado. Optámos também por manter algumas questões que a princípio não pareciam estar a fornecer uma grande quantidade de dados relevantes por nos termos apercebido que tal facto poderia servir, em si mesmo, para sugerir eventuais novos códigos e categorias de análise.

Tabela 4 - Registo pré-entrevista sobre a adaptação dos entrevistados a Portugal.

ENTREVISTADO	RESPOSTA ESCRITA
CBR01	<p>Embora esteja cá em Portugal há 10 anos e me sinta bem integrada em Portugal, não deixei de ter dificuldades que qualquer timorense sente. A língua é o maior entrave. A barreira geográfica não nos ajuda a desenvolver a língua em timor e as próprias escolas timorenses não nos preparam a nível da língua para conseguirmos integrar-nos da melhor forma em Portugal.</p> <p>Os hábitos diários e o modo de vida também foi igualmente um choque. Em Timor faz-se a sesta da tarde, em Portugal não.</p> <p>Muitos aspetos são complicados de serem adaptados quando chegamos a Portugal.</p> <p>A maior facilidade foi, sem dúvida, o sentir à vontade no meio dos portugueses. Desde o meu primeiro dia de escola os meus antigos companheiros de escola vinham falar e brincar comigo, os professores estavam sempre disponíveis para ajudar e as escolas abriam uma disciplina própria para os alunos estrangeiros (português língua não materna).</p>
CBR02	<p>Portugal é uma cidade bonita e tranquila. Portugal é uma nação desenvolvida na parte da mentalidade e infraestrutura, e tem a sua cultura identidade própria. Por isso, as pessoas que querem estudar aqui tem de adaptar a língua e cultura portugues.</p> <p>A minha adaptação aqui foi bom. Já fiz 2 anos. A minha dificuldade é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - língua na parte do sotaque - cultura - integra com sociedades portugues <p>A minha adaptação mais facil e:</p> <ul style="list-style-type: none"> - andar na rua toda a noite e não ter conflito - comida
CBR03	<p>Eu cheguei fim 2017. O problema que eu infrento é lingua portugues. Eu nunca sabia nada lingua porque era crianca falar lingua tetum e indonesia.</p>
EVR01	<p>Baseou-se a minha experiência na minha adaptação com a cultura portuguesa tem sido foi um bocado difícil porque quando vim não falava nada de português, é difícil ter o contacto da língua. Foi difícil a minha integração com os meus colegas na Universidade porque eles me vem como a pessoa diferente que eles. Durante a minha estadia em Portugal há dois anos e meio; tive umas ignorância dos meus colegas. Foram alguns mas alguns são boas pessoas.. Foi difícil também para adaptar com a climá porque é totalmente diferente.</p>
EVR02/LSB01	<p>Não consigo dizer claramente se a minha adaptação foi fácil ou não na cultura portuguesa porque desde que cheguei fui bem acolhido e senti-me em casa. A dificuldade foi mais na língua porque não falava fluentemente a língua portuguesa antes. A minha adaptação a cultura e a língua foi fácil porque todos os dias fui rodeado pelos alunos e jovens da escola. Como Salesiano, passei todos os dias a conversar com os alunos mesmo que não falava muito a língua. A amizade, o convívio e as brincadeiras espontaneas que tive com os alunos e jovens facilitaram muito a minha adaptação na cultura e na aprendizagem na língua portuguesa.</p>

EVR03	Para mim o que era mais difícil na minha adaptação a Portugal é integrar com portugueses, principalmente com jovens, da minha idade. O que era difícil também é do clima. Quanto a adaptação mais fácil, é cultura, comidas.
EVR04	O mais fácil: a questão da religião, porque aqui tem várias igrejas que todos os Domingos podemos ir à missa. O mais difícil: a questão da língua portuguesa, quando cheguei cá, o primeiro mês foi muito difícil, eu não falei bem o português, porque quando estive em TL também não falei. A adaptação na aula, um pouco difícil, a matéria aqui já está avançada em TL é atrasado. O clima, aqui tem 4 estações. Ex: Quando cheguei cá no mês Setembro, estava no Verão, mas depois de entrar no mês de Dezembro (Inverno), é difícil, não aguardei o clima.
EVR05	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordenação entre os bolseiros de mobilidade com a UNTL - Dificuldade com acesso na universidade - Dificuldade de ter acesso ao alojamento - Adaptar a cultura portuguesa comer, beber fora de casa - Aprender a falar português
TMR01	Durante eu estodo em Portugal, o mais facil no meu curso é a lição de Matematica ou a material que tem calculo, e o mais dificil é a lingua tecnica e tambem ambiente.

Fonte: Elaboração própria.

4.8 – O grupo de discussão

Como afirmámos no capítulo anterior, neste nosso trabalho recorremos sobretudo à *entrevista individual semiestruturada* para efetuar a recolha de dados, mas esta não foi, contudo, a única técnica que utilizámos. Outras ferramentas que considerámos como forma de obtenção de dados relevantes foram a *entrevista em grupo* e o *grupo de discussão*, técnicas à primeira vista semelhantes mas com diferenças significativas, já que na entrevista em grupo não chega a existir conversação *per se* e o investigador se foca em cada discurso individual e na escuta em grupo, no grupo de discussão existe comunicação entre todos os elementos constituintes do grupo, o que leva ao surgimento de um discurso próprio.

A entrevista em grupo consiste no questionamento sistemático de vários informantes, tanto em contextos formais como informais, e, à semelhança da entrevista individual, pode ter lugar como entrevista estruturada, semiestruturada ou aberta. Contudo, não substitui a entrevista individual, antes permite a recolha de dados que nem sempre se podem obter recorrendo ao formato de entrevista clássica, bem como uma eventual diferença de perspetivas, já que nem sempre nos comportamos da mesma forma ou expressamos opiniões semelhantes quando nos encontramos no seio de um grupo. Este tipo de entrevista pode ser utilizado como forma de estimular os participantes, proporcionando uma maior quantidade de

informação, mas pode também dificultar a expressão individual devido ao possível domínio do pensamento de grupo ou de algum participante em particular, o que exige uma grande sensibilidade da parte do investigador no que concerne as técnicas de gestão da dinâmica do grupo.

Quanto ao grupo de discussão ou *focus group*, esta é também uma técnica bastante utilizada nos estudos qualitativos, sendo até em alguns casos a única estratégia de recolha de informação utilizada, enquanto que noutros é um instrumento complementar na triangulação da recolha e análise de dados. Comporta, segundo Silva, Veloso e Keating (2014), três componentes essenciais, ou seja, é um método de recolha de dados, utiliza a interação na discussão do grupo como fonte dos mesmos e reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão. Efetivamente, na opinião destes autores, em determinados casos, e apesar de esta ser uma estratégia algo arriscada, a realização de apenas um grupo de discussão ou *focus group* singular não é errada, sobretudo porque existem situações que impossibilitam a realização de múltiplas reuniões, quer seja porque não existe um número suficiente de participantes, quer por outros motivos de força maior. Estes casos exigem especial cuidado na sua interpretação, mas essa limitação pode ser sanada recorrendo a outras técnicas de recolha de dados.

O grupo de discussão consiste na recolha de discursos orais produzidos por um grupo social específico, o que possibilita uma representação da dinâmica de uma realidade no que concerne as normas, os valores, as interações sociais ou as perspetivas da realidade. Segundo Galego e Gomes (2005) o grupo de discussão começou por ser uma forma de obter respostas de um grupo de indivíduos através de uma “entrevista focalizada”, abordando um determinado tópico de pesquisa e obtendo, a partir da introspeção de diferentes intervenientes, informações acerca das formas como cada indivíduo é influenciado e influencia o grupo, extraíndo desta discussão atitudes, respostas, sentimentos, opiniões e reações, as quais geravam novo conhecimento.

Por outras palavras, na entrevista em grupo o investigador é sobretudo um entrevistador, enquanto que no grupo de discussão adota o papel de moderador. Assim, para além do recurso à entrevista individual semiestruturada e da análise da questão escrita, considerámos que seria pertinente recorrer também ao *grupo de discussão* ou *focus group* como metodologia complementar de recolha de dados.

No caso específico da nossa investigação, e dada a disparidade de Instituições de Ensino Superior em que estes estudantes se encontram e o facto de em algumas Instituições de Ensino termos tido acesso a um número reduzido de estudantes, o *grupo de discussão* foi aplicado na Universidade de Évora, Instituição de Ensino Superior em que conseguimos reunir um grupo de 4 estudantes timorenses em simultâneo, todos estudantes de doutoramento (ver tabela 5). O grupo de discussão foi assim utilizado já numa fase final da investigação, tendo sido possível discutir as ideias apresentadas pelos participantes que responderam à entrevista individual semiestruturada com alunos de doutoramento que não tinham ainda participado neste estudo, os quais puderam apresentar as suas perspetivas de uma forma tão isenta quanto possível.

Para Galego e Gomes (2005) as investigações qualitativas privilegiam a observação participante e a entrevista individual, mas isto não significa que não seja possível uma

conciliação entre alternativas metodológicas, já que uma pode ajudar a ultrapassar as lacunas da outra. Assim, enquanto que a entrevista individual assegura um maior controlo da informação por parte do investigador, o *focus group* permite, apesar do seu menor grau de profundidade, o acesso a um maior volume de informações de um maior número de participantes. Hoje em dia o grupo de discussão é utilizado em diferentes áreas, como as pesquisas de mercado, a investigação científica ou a investigação-ação participante. O *focus group* procura o sentido e a compreensão dos fenómenos sociais recorrendo a uma estratégia indutiva de investigação e obtendo resultados essencialmente de carácter descritivo. É uma técnica qualitativa que parte da discussão entre um grupo de pessoas e privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, dificilmente observáveis utilizando outros métodos. Permite obter uma grande quantidade de perspectivas e reações emocionais no contexto do grupo, bem como, por ser uma técnica diretiva, uma maior agilidade na recolha de dados, nem sempre assegurada recorrendo a técnicas ou métodos não-diretivos. Pode ser utilizado isoladamente ou conjugado com outras técnicas, flexibilidade que lhe permite ser uma técnica de recolha primária de dados. Galego e Gomes (2005) acrescentam ainda que este instrumento permite a criação de um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os intervenientes e a construção e reconstrução dos seus posicionamentos em termos de representação e de atuação futura. Tal como na entrevista individual, o grupo de discussão pressupõe um “pacto” de confiança entre os participantes e o investigador, o qual se baseia no anonimato e/ou na confidencialidade.

Se é verdade que os grupos nem sempre proporcionam conhecimento sobre os comportamentos, permitem, por outro lado, conhecer sistemas de representação, já que uma das dimensões mais importantes do grupo de discussão é o facto de permitir o conhecimento e a reordenação do discurso social, normalmente disseminado e não delimitado ou circunscrito a uma só pessoa. É através da interação discursiva que surge a reordenação do sentido social, quando os discursos individuais se fundem e, eventualmente, surge o consenso, ou seja, cada um dos intervenientes é uma parte do processo geral e não apenas uma entidade isolada. Neste caso, o interlocutor é grupal, revelando-se tanto nas perspectivas de cada pessoa como nas perspectivas de pessoas diferentes. Pressupõe-se que esta discussão seja compreendida como decorrendo entre iguais, entre pares, pelo que cada um deve ajustar o seu discurso ao dos outros, e é necessário que exista heterogeneidade, que trará mais riqueza ao discurso, mas também alguma homogeneidade, uma vez que se debate uma situação ou fenómeno que todos devem conhecer.

Também para Galego e Gomes (2005) é importante que o desenho dos grupos procure o equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade, ou seja, que os *focus groups* sejam formados por indivíduos com características comuns. No que respeita o número de participantes num grupo de discussão, este varia de acordo com as perspectivas de cada investigador, já que não parece existir consenso entre os diversos autores. Morgan (1997), por exemplo, advoga um número entre 6 e 10 pessoas enquanto que Bloor, Frankland, Thomas e Robson (2001) recomendam grupos com 6 a 8 participantes. Galego e Gomes (2005) afirmam que cada *focus group* deve ser composto por 6 a 12 participantes, número semelhante ao apresentado por Gil (2008), enquanto que para Krueger e Casey (2009) o número ideal oscila

entre os 4 e os 12 participantes. Já Hernández Sampieri *et al.* (2014) apontam para um número entre 7 e 10 participantes, embora ressalvem que é aceitável que o grupo seja bastante menor caso não seja possível reunir tantos entrevistados em simultâneo. Neste sentido, para Silva *et al.* (2014) os grupos mais pequenos permitem a cada participante uma maior oportunidade de falar e, ao mesmo tempo, uma maior responsabilização pela discussão. Os grupos maiores não sobrecarregam tanto cada um dos participantes mas também não permite que cada um disponha de tanto tempo para falar.

Para Silva Valdivia (2008), o grupo de discussão é composto por seis fases, começando com a fase de planificação e preparação, seguida pelas fases de recolha de informação, de transcrição, de codificação, de análise e finalmente na extração de conclusões. Deve decorrer em locais apropriados, de preferência em espaços cuja organização dos participantes permita a discussão e o debate, e deve ser feito, se possível, um registo em formato áudio ou, se o espaço e os meios assim o permitirem, um registo em vídeo. A sua duração é bastante flexível, embora normalmente não ultrapasse as duas horas, de modo a não cansar os participantes. Efetivamente, no caso da nossa investigação, o grupo de discussão teve a duração de pouco mais de duas horas.

Quanto ao investigador, o seu papel de moderador da discussão exige que saiba gerir o grupo e a sua dinâmica, lançando questões e comentários quando necessário, tendo o cuidado de orientar o discurso no sentido do tema ou fenómeno em estudo, mas deixando que os elementos do grupo interajam de forma tão natural quanto possível.

Para Gil (2008), o processo inicia-se com a apresentação pelo moderador dos objetivos da pesquisa e das regras de participação. O assunto ou fenómeno a ser debatido é introduzido com uma questão genérica, a qual se vai discutindo e detalhando até que o moderador/investigador considere ter recolhido os dados necessários. Pode ainda suceder, sobretudo nos casos em que existe um número muito grande de participantes ou em que o consenso não surge, que o moderador decida terminar a discussão por esta se tornar demasiado cansativa para os participantes. Após a recolha de dados, normalmente gravados e alvo de uma transcrição o mais fiel possível de modo a que a sua leitura permita perceber o que ocorreu na discussão, passa-se ao processo de análise dos mesmos. Silva *et al.* (2014) afirmam que o processo de transcrição do *focus group* é uma das tarefas mais dispendiosas em termos de tempo, o qual pode ocupar até oito vezes o tempo de gravação. Para estes autores, as notas recolhidas aquando da moderação do *focus group* são uma ajuda preciosa em todo o processo, já que o moderador dispõe de informações relativas a expressões faciais, gestos, tons de voz ou contextos dos discursos que nem sempre são claros na gravação áudio ou vídeo.

Finalmente, no que respeita a divulgação, esta é feita sob a forma de relatório escrito, sobretudo se o grupo de discussão for a única técnica utilizada no estudo. Pode elaborar-se um relatório que inclua os resultados do *focus group*, o qual deve evitar generalizações e acentuar as relações entre os elementos, pontuando ou avaliando as interpretações dos participantes. É sugerida a transcrição de frases ilustrativas das categorias ou a apresentação das mesmas categorias com uma indicação da sua frequência, já que o relato das citações é em si mesmo uma parte importante da investigação qualitativa, por fornecer evidências que tornam a

análise dos dados credível e permite uma ligação direta entre o conteúdo abstrato dos resultados e os dados gerados, constituindo assim uma ligação entre o leitor e a voz dos participantes no grupo.

Tal como acontece com outras técnicas de corte qualitativo, deve existir algum cuidado na análise e interpretação dos dados recolhidos através da técnica do grupo de discussão. Na perspetiva de Galego e Gomes (2005) o manancial de dados que se pode reunir através do uso do *focus group* exige um procedimento metódico que garanta, na medida do possível, objetividade no seu tratamento. Estes autores apresentam algumas recomendações no sentido de aproveitar a maior quantidade possível de dados recolhidos, como a participação do moderador na análise dos mesmos, a transcrição da reunião e a utilização de um registo das ideias expressas, dos apoios e contraposições dos participantes. A análise de dados deve procurar extrair tudo o que for relevante, desde que associado com o tema ou categoria pré-estabelecida, utilizando, por exemplo, o guia do moderador como esquema inicial para a definição dessas mesmas categorias. Por outro lado, e como sucede na entrevista individual, as categorias também podem emergir a partir das informações obtidas no decorrer da discussão.

O grupo de discussão, como vimos, é uma técnica que permite a recolha de grandes quantidades de informação de forma rápida, económica e flexível, permite observar os acordos e desacordos entre os participantes e promove aquilo que Silva *et al.* (2014) designam por *auto-revelação* entre os participantes, desde que os mesmos se sintam confortáveis, respeitados e livres para dar a sua opinião. É uma técnica que pode ser utilizada individualmente ou também conciliada com outros métodos e técnicas, servindo como meio de obter dados extra, de validação ou de triangulação, podendo surgir no início, no meio ou no final de uma investigação qualitativa, como afirmam Silva *et al.* (2014), para quem o *focus group*, quando combinado com outros métodos, pode ser, por exemplo, utilizado na fase inicial para gerar questões para um questionário, numa fase intermédia para contribuir para a interpretação dos resultados obtidos ou na fase final para discutir os resultados ou conclusões obtidas com os participantes, discussão essa que, na perspetiva destes autores, pode inclusivamente levar a novos *insights*. Esta técnica pode ainda promover sentimentos de emancipação ou de reciprocidade entre os membros do grupo.

Contudo, e apesar de todas estas vantagens, o grupo de discussão possui também claras limitações, uma das quais é o facto de estar sujeito à interferência do moderador e às dispersões típicas dos grupos heterogéneos. A direção do moderador torna as intervenções mais artificiais, o que influencia os resultados. Para além disso, se a recolha de dados, como afirmámos, pode ser vista como uma vantagem por ser mais simples e económica do que a de outras técnicas, o seu processo de transcrição e análise é, de longe, muito mais moroso e complicado. Para além destes fatores, Silva *et al.* (2014) acrescentam ainda que uma das maiores dificuldades a ultrapassar durante a fase de preparação de um grupo de discussão é o recrutamento dos participantes, que não é completamente controlado pelo investigador e que obriga à utilização de sistemas e técnicas que visam a adesão dos potenciais participantes. Esta foi, efetivamente, a nossa maior dificuldade na aplicação desta técnica de recolha de dados.

4.9 - População investigada e Amostra

Uma vez decididos e preparados os métodos de recolha de dados chegou o momento de seleccionar uma determinada amostra pertencente ao universo dos estudantes timorenses em Portugal, de acordo com o que autores como Tójar (2006) preconizam. Efetivamente, para Tójar (2006) o enfoque qualitativo pressupõe amostras intencionais, ou seja, o investigador selecciona a sua amostra de acordo com as suas necessidades em determinado momento, embora possa ter em atenção critérios de representatividade. Já na opinião de Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2013), a definição da amostra quando se trata da análise de conteúdo é uma questão a ter em conta, uma vez que é visível o seu carácter pouco formalizado, assistemático. A este respeito, Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009) afirmam que, devido a razões práticas, e excepto no caso de populações muito pequenas, os processos de investigação quantitativa exigem a selecção de uma amostra representativa da população global porque aquilo que se pretende é a generalização dos resultados, mas que tal não sucede nas investigações de tipo qualitativo, uma vez que o critério de representatividade não é necessário, ou pelo menos não é fundamental, dado que habitualmente o objetivo principal não é a generalização.

Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), a amostra consiste num subgrupo da população, ou seja, um subconjunto de elementos que pertencem ao conjunto definido pelas suas características próprias, ao qual chamamos população. Na perspectiva destes autores a amostragem representa, assim, um ato de selecção com vista à recolha de dados que permitam responder às nossas questões de investigação. A selecção da amostra deve partir da combinação do tipo de caso em estudo e do número de casos que serão incluídos no mesmo, ou seja, pode reportar-se a um grupo de pessoas, eventos ou comunidades, entre outros, acerca dos quais se pretende recolher dados não necessariamente representativos em termos estatísticos do universo em estudo. Minayo e Costa (2018) firmam que as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los na sua totalidade, razão pela qual é frequente trabalhar com uma amostra, uma pequena parte, nem sempre representativa do universo total. O universo é, então, um conjunto de seres humanos que apresentam alguma característica em comum, de entre os quais iremos seleccionar uma amostra.

Assim, a nossa investigação definiu como universo a população de estudantes timorenses que se encontram a estudar em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal, e a amostra um conjunto de estudantes timorenses que frequentam cursos de Licenciatura ou Mestrado na Universidade de Évora, no Instituto Politécnico de Tomar e na Universidade de Coimbra. A opção por estas I.E.S. prendeu-se com a maior facilidade de acesso do investigador a estes alunos e à inestimável ajuda de pessoas responsáveis por essas instituições, que estabeleceram contacto com alguns estudantes timorenses no sentido de descobrir se estes estariam interessados em participar nesta investigação e se conheciam outros que também estivessem. No que respeita, especificamente, à amostra utilizada nas entrevistas semi-estruturadas, esta foi constituída por 9 estudantes timorenses de diferentes proveniências, grupos etnolinguísticos, locais de residência e tempos de permanência em

Portugal (ver figuras 24 e 25 e tabelas 5 e 6). De modo a obter alguma representatividade tivemos também o cuidado de incluir pessoas de ambos os sexos, o que nem sempre se revelou fácil já que as mulheres timorenses tendem a ser bastante mais reservadas do que as mulheres ocidentais. Procurámos também incluir o maior leque de cursos diferentes que nos fosse possível, de forma a não limitar o nosso estudo às perspetivas de estudantes com experiências de ensino demasiado semelhantes. Neste sentido, entrevistámos alunos que frequentam cursos tão díspares quanto Arquitetura, Contabilidade e Auditoria, Engenharia Civil, Engenharia Zootécnica, Farmácia, Línguas e Literaturas, Sociologia e Teologia.

Como vimos, dependendo do tipo de estudo, do enfoque e dos objetivos, a amostra terá diferentes qualidades e características. Segundo Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009) a amostra pode ser de tipo *probabilístico* ou *não-probabilístico*. No primeiro caso o critério de seleção segue noções de equiprobabilidade e é de tipo aleatório simples, sistemático, estratificado, proporcional e constante. No caso da amostra não-probabilística, pela qual optámos neste nosso trabalho, a sua seleção baseia-se na causalidade e na acessibilidade. Esta amostra é intencional e pode seguir um critério de quotas ou recorrer a técnicas com a *bola de neve*. Segundo Hernández Sampieri *et al.* (2014), nas *amostras em cadeia* ou *em rede*, também designadas por *bola de neve*, é solicitado aos informantes-chave que identifiquem outras pessoas que possam proporcionar mais dados acerca do fenómeno em estudo, os quais se incluem na amostra, ou seja, um dos elementos da amostra dá acesso a outros elementos da mesma população em estudo.

Para Minayo e Costa (2018) a amostragem não-probabilística utiliza formas aleatórias de seleção que tornam impossível o seu tratamento de forma estatística. Para estes autores, as amostras não-probabilísticas mais comuns são aquelas obtidas por *acessibilidade* ou *conveniência*, o que lhes retira rigor estatístico, nas quais o investigador seleciona os elementos a que tem acesso, partindo do princípio que podem representar um universo e se utilizam em estudos exploratórios. As *amostras por conveniência* formam-se a partir dos casos disponíveis ou aos quais temos acesso; nas amostras *intencionais* ou por *tipicidade*, o investigador seleciona um subgrupo da população que se possa considerar representativo da restante população e as amostras por *quotas* possuem um maior rigor científico uma vez que permitem algum nível de estratificação.

Como já afirmámos, nas amostras não-probabilísticas a seleção dos elementos não depende da probabilidade e sim de fatores relacionados com as características da investigação ou os propósitos do investigador. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), no caso do enfoque qualitativo, e uma vez que a generalização não é o ponto fundamental, as amostras *não-probabilísticas* ou *dirigidas* demonstram uma grande utilidade já que permitem a exploração de casos que interessam ao investigador e oferecem uma grande riqueza de dados. Nesta perspetiva, as decisões referentes à amostra refletem as premissas do investigador acerca daquilo que constitui uma base de dados credível, confiável e válida na abordagem do problema. Estes autores salientam ainda que nos estudos qualitativos o tamanho da amostra não é pré-determinado, já que normalmente o tamanho da amostra final se conhece apenas quando se chega à *saturação de categorias*, ou seja, à fase da investigação em que os novos informantes não trazem nova informação relevante. Ainda assim, Hernández Sampieri *et al.*

(2014) afirmam que, no caso da investigação qualitativa, e especificamente nos estudos de caso, um bom número de informantes situa-se entre os 6 e os 10, número este que se reduz para 3 a 5 no caso de estudos de caso em profundidade. Contudo, devido à flexibilidade inerente ao enfoque qualitativo, é sempre possível juntar casos que não tínhamos considerado inicialmente ou excluir outros.

Independentemente do número de casos ou informantes, é importante que o investigador adote uma postura reflexiva e que minimize a sua influência sobre os participantes, não induzindo respostas nem criticando as suas perspetivas e tendo em conta que cada indivíduo é uma realidade única, ainda que pertença a uma mesma cultura.

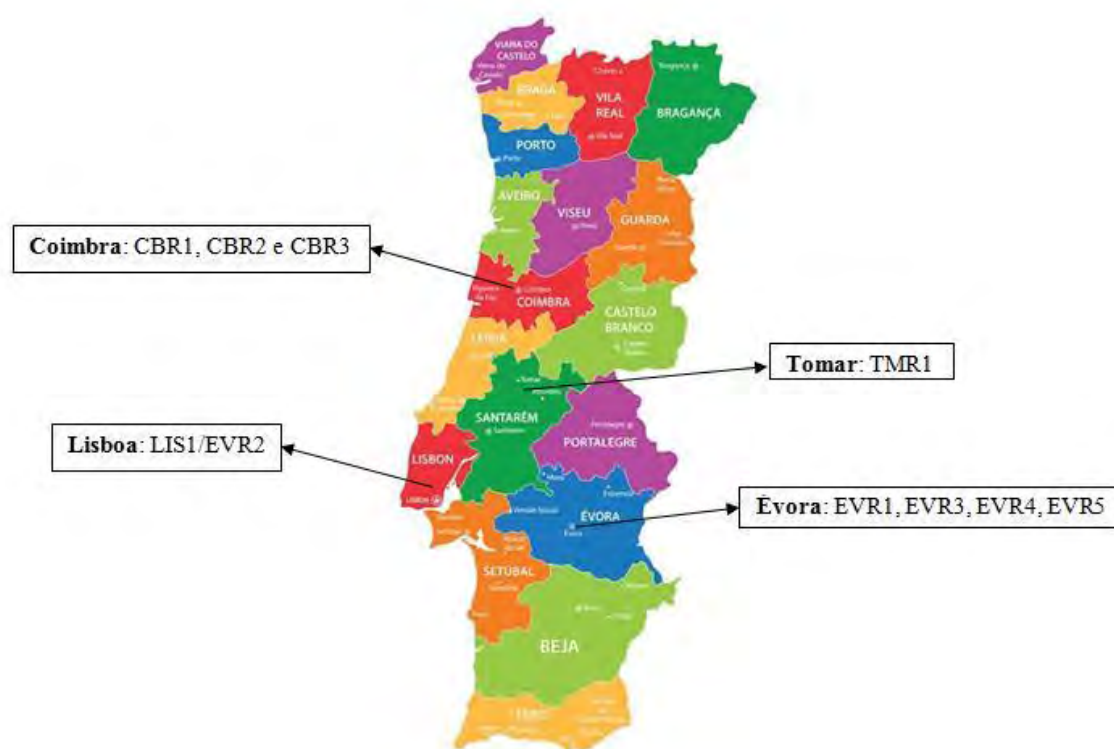


Figura 24 - Localização geográfica das I.E.S. e das residências dos entrevistados em Portugal. Fonte: adaptado de <https://www.eurodicas.com.br/mapa-de-portugal>.

Em algumas situações, como afirma Creswell (2012), o investigador opta por envolver participantes que se voluntariam e que aceitam ser estudados, mas uma investigação pode começar por se basear numa *amostra por conveniência* e posteriormente recorrer a uma *amostra por bola de neve*. Esta foi a melhor forma que encontramos de obter uma perspetiva o mais alargada possível e de procurar reduzir o enviesamento de dados que o pequeno número de alunos que foi possível entrevistar pudesse causar.

As nossas entrevistas foram, então, aplicadas a uma *amostra por conveniência*, ou seja, àqueles alunos, de entre o número que nos foi possível contactar, que se disponibilizaram para participar nesta investigação, uma vez que não nos foi possível, mesmo após contactos com a Embaixada de Timor-Leste em Portugal, definir com exatidão o número de alunos timorenses que se encontram a frequentar Instituições de Ensino Superior em Portugal no momento da

investigaçjão, já que o registo na embaixada nŷo é obrigatório, sobretudo por muitos destes alunos possuírem dupla nacionalidade, portuguesa e timorense. Por outro lado, devido a questj es de natureza ética e de protecçjão de dados, também nŷo foi possível solicitar dados ou contactos às próprias Instituiçj es de Ensino Superior pelo que, de forma a aumentar o tamanho da nossa amostra, utilizámos o método da *bola de neve*, solicitando a cada aluno entrevistado que nos ajudasse a contactar outros alunos, de preferência de diferentes cursos, Instituiçj es, grupos etnolinguísticos, proveniências e tempo de permanência em Portugal.

Uma das nossas pré-concepçj es de partida, que de certa forma se revelou relativamente próxima da realidade, foi o facto de ser mais provável encontrar estudantes de etnias e línguas maternas diferentes a estudar em universidades portuguesas do que em escolas de algumas capitais de distrito em Timor-Leste, exceptuando, naturalmente, a capital. Efetivamente, entre os 9 estudantes que participaram nas entrevistas investigaçjão havia representantes de pelo menos 8 etnias (Fataluku, Kemak, Bunak, Mambae, Makassae, Oemua, Midiki, Makalero), cada qual com a sua própria língua materna, às quais se juntou mais uma aquando da realizaçjão do grupo de discussjão, já que um dos elementos participantes pertence à etnia Tokodede. Por outras palavras, entre os 13 estudantes com quem falámos e que nos ajudaram no processo de recolha de dados foi-nos possível obter a perspetiva de pessoas de pelo menos 9 etnias de Timor-Leste diferentes, o que na nossa opiniŷo acabou por enriquecer este trabalho, já que o mesmo se relaciona com o plurilinguismo e com a multiculturalidade.



Tabela 5 – Perfil dos entrevistados.

ENTREVISTADOS	CBR01	CBR02	CBR03	EVR01	EVR03	EVR04	EVR05	LSB01/EVR02	TMR01
GÉNERO	F	M	M	M	F	F	M	M	M
IDADE	18	24	41	21	26	21	35	31	28
MUNICÍPIO / LOCALIDADE ONDE NASCEU	Díli, mas a família é de Los Palos e de Ainaro	Maliana, Bobonaro	Ainaro	Nascido na Indonésia (Kupang), mas cidadão de Maliana, Bobonaro	Díli	Oecusse, mas a família é de Venilale, Baucau	Díli, mas a família é de Venilale, Baucau	Iliomar, Los Palos	Viqueque
ETNIA	Fataluku	Kemak	Bunak / Mambae	Bunak	Makassae	Mambae / Oemua	Midiki	Makalero	Makassae
LÍNGUA MATERNA	Tétum-Praça/Fataluku	Tétum-Praça/Kemak	Bunak / Mambae	Tétum-Praça/Bunak	Tétum-Praça	Tétum-Praça/Oemua	Midiki	Makalero	Makassae
NACIONALIDADE	Dupla - Timorense e portuguesa	Timorense	Timorense	Timorense (Apesar de ter nascido na Indonésia)	Dupla - Timorense e portuguesa	Timorense	Timorense	Dupla - Timorense e portuguesa	Dupla - Timorense e portuguesa
LÍNGUAS QUE DOMINA	Tétum-praça, português, fataluku	Tétum-praça, português, kemak	Tétum-praça, indonésio, bunak, mambae e está a aprender português	Tétum-praça, indonésio, português, algum inglês, um pouco de bunak e está a aprender espanhol	Tétum-praça, indonésio, português, e algum inglês. [Referiu primeiro o indonésio do que o tétum]	Tétum-praça, oemua, português, indonésio, algum inglês e algum espanhol	Tétum-praça, midiki, makassae, português e indonésio	Tétum-praça, makalero, indonésio, português, inglês e algumas outras línguas timorenses (fataluku, makassae e luru, por exemplo). Também crioulo cabo-verdiano	Tétum-praça, makassae, português, indonésio, algum inglês e algum espanhol. Compreende algumas outras línguas autóctones
I.E.S. EM PORTUGAL	Universidade de Coimbra	Universidade de Coimbra	Universidade de Coimbra	Universidade de Évora	Universidade de Évora	Universidade de Évora	Universidade de Évora	Universidade de Évora/Inst. de Teologia de Lisboa	Instituto Politécnico de Tomar

CURSO	Licenciatura em Sociologia	Licenciatura em Contabilidade e Auditoria	Mestrado em Farmácia	Licenciatura em Línguas e Literaturas - Turismo	Mestrado em Arquitetura	Licenciatura em Línguas e Literaturas - Turismo	Licenciatura em Engenharia Zootécnica	Mestrado em Teologia	Mestrado em Engenharia Civil
ANOS DE ESTADIA EM PORTUGAL	10 anos	2 anos	1 ano e meio	3 anos	6 anos	3 anos	2 anos	4 anos (mas esteve em Cabo-Verde antes de vir para Portugal)	6 anos
RESIDÊNCIA EM PORTUGAL	Em residência familiar	Residência própria, alugada	Residência própria, alugada	Residência universitária	Residência universitária	Residência universitária	Residência própria, alugada	Residência em ordem religiosa	Residência universitária
FAMILIARES EM PORTUGAL	Sim, irmã e sobrinhos.	Não tem	Sim, esposa	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem mas no passado já teve
DOMÍNIO DO PORTUGUÊS	Fluência nativa tanto na oralidade como na escrita	Razoável no discurso oral, maiores dificuldades na escrita	Fraco no discurso oral, muito fraco na escrita. Solicitou ajuda para escrever o seu breve texto (2 linhas)	Relativamente boa fluência no discurso oral, dificuldades na escrita	Razoável no discurso oral, maiores dificuldades na escrita	Boa fluência no discurso oral, algumas dificuldades na escrita	Boa fluência no discurso oral, algumas dificuldades na escrita	Muito boa fluência tanto no discurso oral como escrito	Razoável no discurso oral, maiores dificuldades na escrita
LÍNGUA PREFERENCIAL NOS CONTACTOS COM A FAMÍLIA	Português com alguns familiares, tétum-praça e algum fataluku com os restantes.	Tétum-praça. Salienta que os seus pais não falam kemak em casa	Tétum-praça, indonésio, bunak e mambae	Tétum-praça, indonésio. Por vezes utiliza o pouco bunak que conhece.	Tétum-praça, indonésio. Apesar de não usar, afirma que o pai fala português	Tétum-praça, oemua (consegue comunicar com um dos irmãos em português)	Tétum-praça, indonésio, midiki. Português apenas com o pai	Makalero com o s pais, Tétum-praça com os restantes	Tétum-praça, indonésio, makassae

Fonte: Elaboração própria.

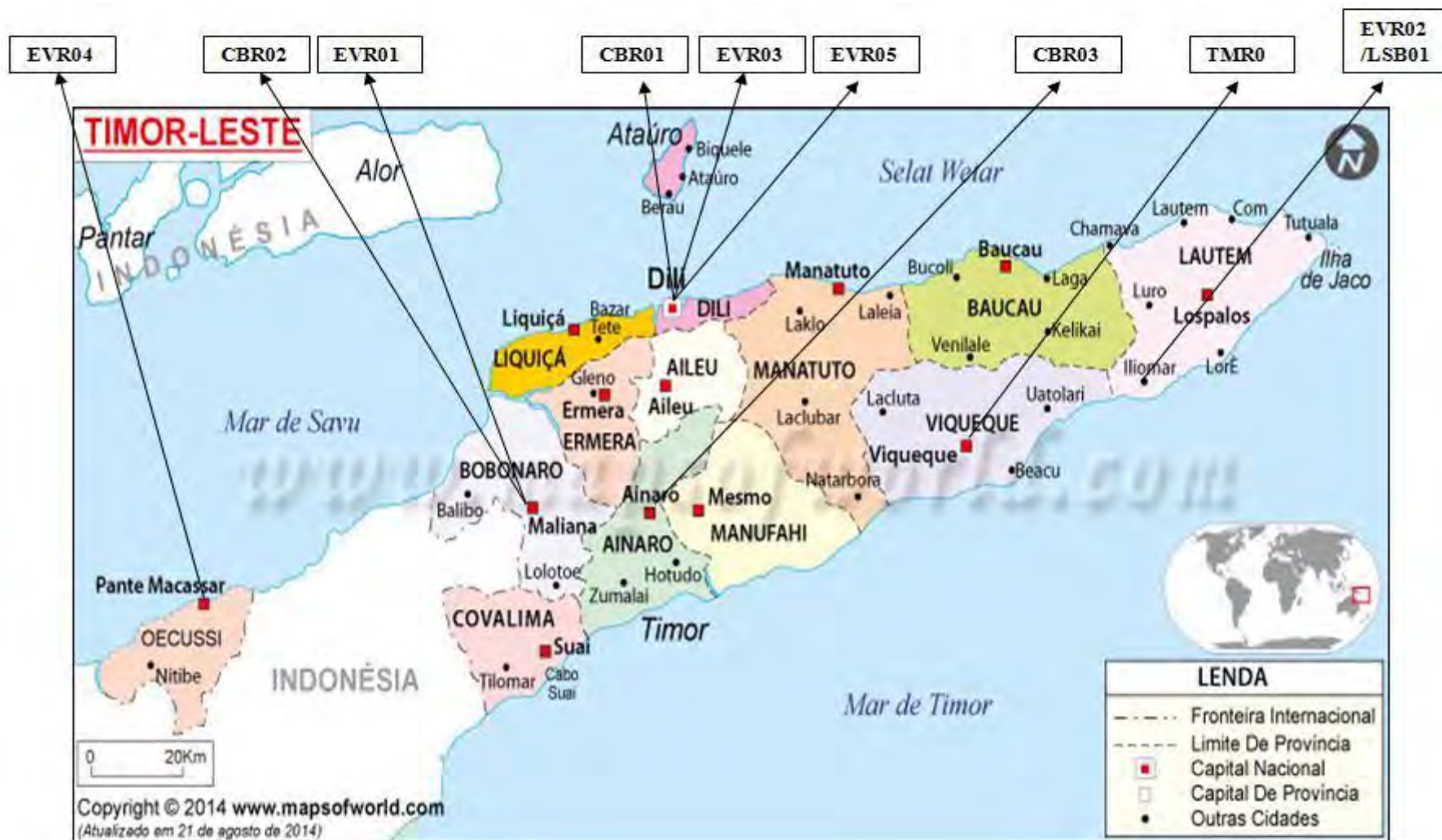


Figura 25 - Proveniência dos entrevistados em Timor-Leste. Fonte: adaptado de [https:// pt.mapsofworld.com/timor-leste](https://pt.mapsofworld.com/timor-leste).

Tabela 6 – Línguas Maternas dos entrevistados.

Entrevistado	Língua Materna e código ISO 639-3	Nome(s) alternativo(s) e classificação segundo o <i>Ethnologue</i>	Dialetos	Locais onde é falada	Número de falantes e <i>status</i> da língua (EGIDS ²¹⁶ do <i>Ethnologue</i>)	Notas
CBR01	Fataluku (<i>ddg</i>) e Tétum-Praça (<i>tdt</i>)	Fataluku/ Dagada/ Dagaga/Dagoda'. Língua Trans-Nova Guiné, Oeste, Timor-Alor-Pantar.	Pode estar relacionada com a língua Oirata (<i>oia</i>) da vizinha ilha de Kisar.	Município de Lautém: Área de Los Palos - ponta Leste da ilha de Timor.	Cerca de 37,000 falantes, segundo o censo de 2010. <i>Status</i> 6a (Vigoroso).	Porções da Bíblia traduzidas para fataluku. Alguns dicionários começam a ser produzidos. Grande variação dialetal, o que pode sugerir várias línguas aparentadas.
CBR02	Kemak (<i>kem</i>) e Tétum-Praça (<i>tdt</i>)	Kemak/Ema. Língua Austronésia, Malaio-Polinésia, Centro-Leste, Timor-Babar.	Dialetos de Marobo, Haubaa, Kailaku, Maliana, Atsabe (Ermera), Hatolia, Atabae.	Município de Bobonaro: Vila de Bobonaro, Norte da ribeira de Lois; Município de Cova Lima; Município de Ermera: subdistrito de Atsabe.	Cerca de 62,000 em Timor-Leste, segundo o censo de 2010. Total de cerca de 72,000 falantes no mundo. <i>Status</i> 6a (Vigoroso).	Alguns dicionários começam a ser produzidos. Parente próxima do Mambae (<i>mgm</i>) e do Tokodede (<i>tkd</i>).
CBR03	Mambae (<i>mgm</i>) e Bunak (<i>bfn</i>)	Mambae/Mambai/Manbae Língua Austronésia, Malaio-Polinésia, Centro-Leste, Timor-Babar.	Damata, Lolei, Manua.		Cerca de 131,000 em Timor-Leste, segundo o censo de 2010. <i>Status</i> 6a (Vigoroso).	Segunda língua autóctone mais falada em timor-Leste O Mambae do Norte e do Sul apresentam diferenças significativas.

²¹⁶ **EGIDS** significa Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale. Esta é uma ferramenta utilizada para medir o *status* de uma determinada língua no que respeita ao seu nível de desenvolvimento ou risco de extinção.

EVR01	Bunak (<i>bfn</i>)	Bunak/Buna/Bunake/ Bunaq/ Gae'/Marae. Língua Trans-Nova Guiné, Oeste, Timor-Alor-Pantar.	Número de dialetos desconhecido. Esta Língua não parece estar intimamente relacionada com outras línguas.	Município de Ainaro: Zumalai; Município de Bobonaro: Sul de Maliana; Município de Cova Lima: centro e Sul de Timor-Leste, costa Sul, Norte de Suai.	Cerca de 55,000 em Timor-Leste, segundo o censo de 2010. Total de cerca de 76,000 falantes no mundo. <i>Status</i> 6a (Vigoroso).	Gramáticas e textos produzidos em língua bunak, sobretudo recentemente.
EVR02 (LSB 01)	Makalero (<i>mjb</i>)	Makalero/Maklere. Língua Trans-Nova Guiné, Oeste, Timor-Alor-Pantar.	Número de dialetos desconhecido. Parente do Makassae (<i>mkz</i>), língua com a qual partilha mais de 50% do léxico.	Município de Lautém: zona de Ilimoar de Timor-Leste.	Aproximadamente 6500. <i>Status</i> 6a (Vigoroso).	Algumas gramáticas produzidas, sobretudo recentemente.
EVR03	Tétum-Praça (<i>tdt</i>)	Tétum-Praça/Tétum-Díli/Lia-Tetun/Tétum/Tetun Prasa/Tetun/Tetun Prasa.	Número de dialetos desconhecido. As variações dependem sobretudo da língua materna do falante e/ou da sua origem. Língua com muitos empréstimos do Português de Portugal (<i>por</i>) e algumas influências do Mambae (<i>mgm</i>) e do Indonésio (<i>ind</i>).	L1 no Município de Díli. Presente/utilizada em todo o território de Timor-Leste. Uso crescente em zonas urbanas, sobretudo após o processo de independência.	A maior parte dos timorenses possui algum tipo de conhecimento da língua tétum-praça. A maioria dos timorenses utiliza esta língua, se não como língua materna, então como língua franca nas relações com os seus conterrâneos. <i>Status</i> 1 (Língua Nacional).	Língua nacional e de escolaridade. Existe alguma discrepância entre o tétum-praça das gramáticas religiosas e o tétum-praça das gramáticas escolares mais recentes.

EVR04	Tétum-Praça (<i>tdt</i>) e Oemua (<i>wmh</i>)	Oemua/Uai Ma'a/Uaimo'a/Waimaha/Waimoa. Língua Austronésia, Malaio-Polinésia, Centro-Leste, Timor-Babar.	Dificuldades na classificação apontam para uma possível relação próxima com o Midiki.	Município de Baucau: subdistritos de Baucau e Vemasse na costa Norte de Timor-Leste.	Cerca de 18,400 em Timor-Leste, segundo o censo de 2012. <i>Status</i> 6b (Ameaçada).	Muitos empréstimos do Makasae.
EVR05	Midiki (<i>krd</i>)	Kairui-Midiki/Cairui/Midiki. Língua Austronésia, Malaio-Polinésia, Centro-Leste, Timor-Babar.	Kairui, Midiki (Midik). Existem dificuldades na classificação desta língua, mas é possível que a mesma seja um co-dialeto com o Oemua.	Município de Manatuto: zona montanhosa centro-oeste; Município de Viqueque: zona de Lacluta.	Cerca de 15,000 em Timor-Leste, segundo o censo de 2010. <i>Status</i> 6b (Ameaçada).	Vocabulário predominantemente Trans-Nova Guiné e estrutura Austronésia.
TMR01	Makassae (<i>mkz</i>)	Makassae/Ma'asae/Macassai/Makasai/Makassai/Maksae. Língua Trans-Nova Guiné, Oeste, Timor-Alor-Pantar.	Língua sem parentes próximos mas que partilha mais de 50% do léxico com o Makalero (<i>mjb</i>).	Município de Baucau: costa Norte para sul; Município de Lautém: zona ocidental; Município de Manatuto; Município de Viqueque: Norte.	Cerca de 102,000 em Timor-Leste, segundo o censo de 2010. <i>Status</i> 6a (Vigoroso).	Começam a surgir alguns dicionários.

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7 – Perfil dos elementos do grupo de discussão

PARTICIPANTE	GÉNERO	IDADE	MUNICÍPIO ONDE NASCEU	LÍNGUA MATERNA	NÍVEL ACADÉMICO QUE POSSUI	PAÍS DE CONCLUSÃO DO CURSO ANTERIOR	NÍVEL ACADÉMICO QUE FREQUENTA EM PORTUGAL	PROFISSÃO EM TIMOR-LESTE
GD1	F	39	Díli	Tokodede	Mestrado	Portugal	Doutoramento	Professor universitário
GD2	M	45	Ermera	Kemak	Mestrado	Indonésia	Doutoramento	Professor universitário
GD3	M	44	Baucau	Makasae	Mestrado	Indonésia	Doutoramento	Professor universitário
GD4	M	50	Bobonaro	Kemak	Mestrado	Austrália	Doutoramento	Professor universitário

Fonte: Elaboração própria.

4.10 – Análise dos dados

Como vimos, a investigação é um processo utilizado para a recolha de dados cuja análise nos permite aumentar o grau de conhecimento acerca de determinado fenómeno, e pode, na perspetiva de Creswell (2012) ser dividida, *grosso modo*, em três passos. O primeiro consiste na formulação de uma ou várias perguntas, o segundo na obtenção de dados relevantes e o terceiro na apresentação de respostas baseada na análise dos dados recolhidos. Para Creswell (2012) a recolha de dados pressupõe a identificação e a seleção de indivíduos para um estudo, a obtenção da sua autorização para serem estudados e a recolha de dados em si, a partir das suas respostas ou da observação dos seus comportamentos. No que se refere à *análise de conteúdo* na pesquisa qualitativa, o foco está na análise em profundidade do fenómeno em estudo, no elenco das subjetividades e nas interlocuções sociais. Assim, concluídas as duas primeiras fases, chegou o momento de nos debruçarmos sobre os dados que recolhemos e de os analisar, sempre com vista a responder às nossas perguntas de investigação, pelo que, após recolhermos os dados, partimos então para a sua análise, ou seja, a sua desconstrução e posterior reconstrução.

A análise e interpretação de dados leva ao surgimento de representações e conclusões que procuram oferecer uma resposta à pergunta ou perguntas iniciais. Para Rodríguez Gómez e Valldeoriola Roquet (2009) a análise dos dados recolhidos a partir da investigação qualitativa é um processo que consiste em dar sentido à abundante informação obtida, exigindo que o investigador organize os dados de forma que a informação seja manejável, o que se consegue pela busca das unidades de análise mais relevantes. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) a análise de dados qualitativos não é uniforme, uma vez que cada investigação requer o seu próprio esquema de trabalho. Na ótica destes autores os propósitos centrais da análise são os de explorar os dados impondo-lhes algum tipo de estrutura, seja em unidades ou categorias, descrever as experiências dos participantes de acordo com a sua própria perspetiva, linguagem e expressões, descobrir conceitos, temas, padrões e vínculos dando-lhes sentido, interpretando-os e explicando-os em função do problema em estudo, compreender o contexto em redor dos dados obtidos, reconstruir acontecimentos e/ou histórias, vincular os resultados ao conhecimento disponível e finalmente gerar uma teoria fundamentada nos dados obtidos e interpretações realizadas. Hernández Sampieri *et al.* (2014) salientam ainda as impressões, percepções, sentimentos e experiências do investigador como fatores muito importantes no processo de análise.

O objetivo do investigador é o de descobrir aquilo que, na sua perspetiva, é verdadeiramente importante, ou seja, o significado que dá sentido aos fenómenos em estudo, escondido atrás dos dados. Neste sentido, uma das técnicas de análise qualitativa de dados mais utilizada é a *análise de conteúdo*. Em relação a este tipo de análise, Bardin (2002) afirma que todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais e complementares, permitam explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo pertencem ao domínio da análise de conteúdo. O investigador utiliza uma série de operações analíticas adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver, podendo até utilizar uma ou várias operações complementares que ajudam a enriquecer os resultados ou a

aumentar a sua validade, buscando uma interpretação final bem fundamentada. Câmara (2013) refere que, de certa forma, a análise de conteúdo foi utilizada desde as primeiras tentativas de interpretação de livros sagrados, mas foi sistematizada como método apenas na década de 20, surgindo a sua definição nos anos 50. No final dos anos 70 (mais concretamente em 1977) Bardin publicaria a sua obra *Análise de Conteúdo*, (ou *Analyse de Contenu* no original), que ainda hoje serve de orientação aos investigadores que optam por este método tal como nos serviu a nós.

Bardin (2002) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com a intenção de inferir conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção, recorrendo a indicadores, ou seja, é um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável ao vasto campo das comunicações. Na perspectiva de Cavalcante *et al.* (2013) a análise de conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos. O seu foco é a qualificação das vivências do sujeito e as suas percepções acerca de determinado objeto ou fenómeno. Tal como o seu nome sugere, a análise de conteúdo permite o acesso a conteúdos, explícitos ou não explícitos, presentes num texto, os quais, expressos na axiologia subjacente ao texto analisado, permitem conhecer as representações sociais sobre determinado objeto, mas também questões relacionadas com o inconsciente coletivo acerca de determinado tema, com o repertório semântico ou sintático de determinados grupos sociais ou profissionais ou com a análise de comunicações quotidianas, quer sejam de tipo oral ou escrito, entre muitas outras questões.

Assim, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados, como no caso da análise temática, aquela pela qual optámos neste nosso trabalho, ou uma análise dos significantes, como sucede na análise lexical ou na análise dos procedimentos. Contudo, se o *tratamento descritivo* é a primeira parte deste tipo de análise, não é exclusivo da mesma, já que existem outras disciplinas que se focam na linguagem. Segundo Bardin (2002) a análise quantitativa preocupa-se sobretudo com a *frequência* com que certas características do conteúdo surgem. Já na análise qualitativa o principal fator a ter em conta é a *presença* ou a *ausência* de determinadas características de conteúdo num fragmento de mensagem específico. Para Creswell (2012) a pesquisa qualitativa baseia-se muitas vezes na recolha de dados em formato de texto, pelo que a sua análise consiste na divisão desses textos em partes ou segmentos e na determinação do significado de cada um deles, ou seja, analisam-se palavras procurando descrever o fenómeno em estudo, muitas vezes recorrendo a algum tipo de *software*, no nosso caso o *Atlas.ti*.

Após a divisão e categorização é habitual a emergência de uma imagem bastante complexa, a qual exige uma interpretação, uma reflexão, que permita ligar aquilo que se descobre àquilo que se conhece ou, por outro lado, que permita a descoberta de novos significados ou fenómenos.

4.10.1 – Transcrição

Antes de realizarmos a nossa análise foi necessário preparar os dados obtidos a partir das técnicas de investigação que utilizámos. Em primeiro lugar, logo após a realização das entrevistas transcrevemos as respostas obtidas partindo dos seus registos áudio e dos registos escritos criados aquando de cada entrevista. Deste processo de transcrição de cerca de 15 horas de registo áudio resultaram cerca de 200 páginas de texto, as quais se encontram em anexo no formato digital desta tese, que em seguida codificámos.

Durante a elaboração e revisão das transcrições procurámos ter o cuidado de registar eventuais pausas no discurso ou momentos de dúvida, uma vez que as respostas não se referiam apenas a questões factuais mas também a pontos de vista e conceitos individuais, o que, pensamos, terá servido para minimizar eventuais distorções relacionadas com atos não-verbais. A este propósito, autores como Costa e De Souza (2016) questionam o facto da análise de conteúdo poder ser inserida na análise de discurso, mas afirmam que ambas as técnicas assentam na análise de categorias e em procedimentos técnicos semelhantes, apesar de serem relativamente distintas em relação aos seus objetivos. Afirmam ainda que a análise do discurso, que terá surgido no final da década de 1960 como resposta à insuficiência da análise de texto que se praticava na época, trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido, pelo que a análise de discurso pretende compreender e refletir sobre os discursos produzidos pelos sujeitos, para além daquilo que é óbvio nos mesmos, o que inclui itens como os silêncios ou o tom da voz.

Ainda relativamente à nossa transcrição, temos a noção, tal como Costa e De Souza (2016), que durante o ato de interpretação o investigador faz também uma leitura discursiva influenciada pela sua posição, pelas suas crenças e experiências, pelo que a sua interpretação nunca será absoluta e única, apesar de produzir o seu próprio sentido de coerência. Valles Martínez (2002) também descarta a ideia de transcrições *corretas* ou *objetivas*, postulando que não é possível uma transformação objetiva da oralidade para a escrita e preferindo adotar uma perspetiva construtiva, ou seja, adotando o termo *transcrição útil* de acordo com os propósitos da investigação. Para Valles Martínez (2002) pode ser positivo para os investigadores, e até refletir-se na fiabilidade dos dados, incluir nas suas transcrições elementos como os silêncios, as repetições ou os tons de voz dos entrevistados, sobretudo quando a qualidade ou tipo de gravação não permite descortinar esses mesmos elementos. Estes foram, assim, os fatores que tivemos em conta e que procurámos incluir, tanto quanto possível, nas nossas transcrições das entrevistas e posteriormente do grupo de discussão, de forma a procurarmos obter aquilo que, no âmbito deste trabalho, pudessemos considerar transcrições úteis.

4.10.2 – Fases da Análise de Conteúdo

Moraes (1999) afirma que a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de vários tipos de documentos e textos,

ajudando na reinterpretação das mensagens e na compreensão dos seus significados a um nível superior ao da simples leitura. Assim, após efetuarmos a transcrição, procedemos à leitura cuidadosa do material recolhido, de forma a gerar uma perspetiva mais geral e, posteriormente, uma categorização dos dados. Procurámos identificar partes do discurso que correspondessem a categorias previstas inicialmente ao mesmo tempo que íamos identificando categorias emergentes, com o objetivo de gerar categorias de tipo descritivo e interpretativo. Procurámos ainda no discurso dos entrevistados questões que nos parecessem importantes para abordar no grupo de discussão.

Para Bardin (2002) a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, subtis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a diferentes discursos. No entender deste autor, a análise de conteúdo oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Na perspetiva de Moraes (1999) as etapas essenciais da análise de conteúdo são a categorização, a descrição e a interpretação. Este método implica procedimentos especiais para o processamento de dados científicos e tornou-se uma ferramenta renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõem a investigar. Pode inclusivamente ser definida como um único instrumento, ainda que marcado por grande variedade de formas, adaptando-se a um vasto campo de aplicação, como é o caso da comunicação. Qualquer material que seja um produto de comunicação, verbal ou não-verbal, pode ser analisado segundo este método, mas necessita ser processado de modo a facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência do investigador.

Na sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo parte de uma série de pressupostos, os quais permitem a captação do seu sentido simbólico, mas este sentido nem sempre é óbvio nem o seu significado único, pelo que poderá ser sujeito a diferentes perspetivas. Para Moraes (1999) a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador, relacionada com a sua própria perceção dos dados, o que significa que não é possível uma leitura neutra e que a própria leitura é, em si mesma, uma interpretação. Efetivamente, os vários significados de uma mensagem e as suas múltiplas possibilidades de análise relacionam-se intimamente com o contexto da comunicação, uma vez que a mensagem da comunicação é simbólica, pelo que, para entender os significados de um texto devemos ter em consideração o contexto. Este deve ser explicitado, ainda que os dados estejam expressos diretamente no texto.

Na perspetiva de Bardin (2002) existem 3 fases cronológicas ou etapas diferentes no processo de análise de conteúdo, a primeira definida como a *pré-análise*, a segunda de *exploração do material* e a terceira de *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Moraes (1999) descreve o mesmo processo de análise mas divide-o em 5 etapas distintas, a primeira a *preparação das informações*, a segunda a *unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*, a terceira a *categorização ou classificação das unidades em categorias*, a quarta a *descrição* e finalmente a quinta, a fase da *interpretação*. Creswell (2012) aponta para a existência de 6 fases do processo, acrescentando às fases já referidas uma outra que consiste na *validação* dos dados.

Na etapa de preparação, que ocorre após a recolha das informações pertinentes, identificam-se as diferentes amostras que serão analisadas, o que exige a leitura do conjunto dos materiais e a escolha de quais se coadunam com os objetivos da pesquisa. Bardin (2002)

sugere uma *leitura flutuante* que permita ao investigador estabelecer um contacto com os documentos em análise, durante o qual se deixe invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de *leitura flutuante* por analogia com a atitude do psicanalista. Posteriormente, em função de hipóteses emergentes ou da projeção de teorias adaptadas sobre o material, esta leitura tornar-se-á mais precisa, pelo que os documentos incluídos na amostra devem relacionar-se com os objetivos da análise e cobrir o tema investigado de modo tão abrangente quanto possível. Esta é, para Bardin (2002), a fase da organização, um período de intuições com o objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, conducente a um esquema preciso do desenvolvimento das operações de análise subsequentes. Embora seja composta por atividades não estruturadas, por oposição à exploração sistemática dos documentos, esta pré-análise tem por objetivo a organização.

Assim, após a transcrição dos dados e a nossa primeira leitura ou *leitura flutuante*, escolhemos os códigos e categorias a partir das nossas questões de investigação, as quais se organizaram em indicadores ou temas. Para Câmara (2013) os temas que se repetem com muita frequência devem ser recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados. Aires (2015) salienta que o investigador deve procurar gerar documentos a partir das suas notas de campo, passando, como intérprete que é, deste tipo de texto básico para o texto de pesquisa, o que resulta num documento interpretativo que contém as primeiras tentativas de construção de sentido realizadas pelo investigador. Nesta etapa também se inicia o processo de codificação e estabelece-se um código que permita identificar rapidamente os elementos da amostra que serão analisados. Creswell (2012) chama ainda a atenção para a necessidade de organização dos dados como algo a que o investigador qualitativo deve prestar bastante atenção logo desde o início do seu trabalho, devido à grande quantidade de informação recolhida durante um estudo deste tipo, a qual não se deve perder ou danificar.

4.10.3 – Categorização e codificação dos dados

Bardin (2002) refere-se à exploração do material como uma fase longa e fastidiosa que consiste em operações de codificação em função de regras previamente formuladas, o que, na nossa opinião, apesar de ser verdade, não se compara à morosidade do processo anterior, o da transcrição. Nesta segunda etapa os materiais são cuidadosamente relidos, de forma a definir as *unidades de análise*, também designadas por *unidades de registo* ou *unidades de significado*, ou seja, os elementos unitários de conteúdo que serão submetido a classificação. Na perspetiva de Bardin (2002) a *unidade de registo* é uma unidade de significação que corresponde a um segmento de conteúdo e que pode ser de natureza e de dimensões variáveis. As unidades de análise podem ser palavras, frases, temas ou documentos integrais, e são definidas pelo investigador, dependendo da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa ou do tipo de materiais analisados. No final desta etapa o investigador terá, em princípio, as diferentes mensagens subdivididas em elementos menores, cada um identificado por um código que simboliza a unidade da amostra de onde surgiu e a sua ordem sequencial. As

unidades são isoladas, o que implica que podem ser compreendidas fora do seu contexto original, podendo ser interpretadas sem recorrer a informações adicionais, uma vez que em fases posteriores da análise serão tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando novos conjuntos mas mantendo o seu significado original.

A terceira etapa corresponde à *categorização*, ou seja, ao processo de agrupamento de dados partindo das suas semelhanças ou elementos em comum. Hernández Sampieri *et al.* (2014) afirmam que um fator comum a todos os estudos qualitativos é a criação de categorias ou de temas. Para estes autores as categorias são conceptualizações analíticas geradas pelo investigador como forma de organizar os resultados ou as descobertas relacionadas com fenómenos ou experiências humanas que se encontram sob investigação, às quais são atribuídos códigos identificativos. Posteriormente, na codificação em segundo plano ou codificação axial, as categorias agrupam-se em temas que identificam aquilo que é central ao fenómeno, ou seja, o *eixo*, e em seguida, mediante um processo constante de comparação, são interligadas.

Segundo Gil (2008) a recolha de dados pressupõe uma atividade reflexiva que resulta também num conjunto de notas que permite registar o processo e são uma ajuda para o desenvolvimento de conceitos. Os dados obtidos são segmentados em novas unidades relevantes, as quais devem manter uma ligação com o todo, de acordo com um sistema de organização que deriva dos próprios dados, e o investigador, para além de as descrever, deve procurar explicá-las. Aqui, a principal ferramenta utilizada é a comparação, a qual permite estabelecer categorias, definir a sua amplitude, sumariar o seu conteúdo e/ou testar hipóteses. No entanto, e apesar de se recorrer à segmentação dos dados para os analisar, aquilo que se deseja no final da investigação é a constituição de um quadro geral amplo e coerente. Com vista a esse objetivo de coerência, o investigador pode recorrer à utilização de um tipo de *software* que se designa por *computer-aided qualitative data analysis software* ou *software de análise de dados qualitativos assistido por computador*. De acordo com Gil (2008) estes programas informáticos, de que o *Atlas/ti* é um exemplo, podem ajudar o investigador em processos como a criação de notas de campo, a sua transcrição, a codificação, arquivo, busca e recuperação de segmentos de texto, a redação de memorandos, a geração de redes conceptuais e, especificamente no que concerne o nosso trabalho, a análise de conteúdo. Gil (2008) adverte, no entanto, que estes programas, por si só, não são capazes de executar a análise qualitativa pelo investigador, servindo apenas como programas de apoio no que respeita a gestão de dados, pelo que o elemento humano, como não podia deixar de ser numa metodologia tão subjetiva, continua a ser fundamental e insubstituível.

Como referem Hernández Sampieri *et al.* (2014), no processo de codificação o investigador considera diferentes segmentos ou unidades de conteúdo, analisando-os e comparando-os entre si. Se forem distintos em termos de significado e/ou conceito, cria uma categoria a partir de cada um, enquanto que se forem similares cria uma categoria comum aos dois. Quando considera um segmento ou unidade posterior, analisa-o em termos de conceito e significado, contrastando-o com os anteriores, avaliando as suas diferenças ou semelhanças e juntando-o a uma categoria existente ou, se for caso disso, criando uma nova categoria, num procedimento denominado *comparação constante*. A cada categoria assim criada o

investigador atribui uma etiqueta identificativa, um *código*. Se o investigador considerar que um segmento ou unidade é mais relevante, seja em termos de representatividade ou de importância global, o mesmo pode ser extraído como potencial exemplo da categoria de dados a que pertence.

Neste sentido, após a leitura e codificação das transcrições das entrevistas, e recorrendo ao *software* de análise de dados qualitativos *Atlas.ti*, gerámos 23 códigos diferentes. Estes códigos foram agrupados em 4 categorias, cada uma referente a uma das questões de investigação e objetivos do trabalho (figura 26 e tabela 8).

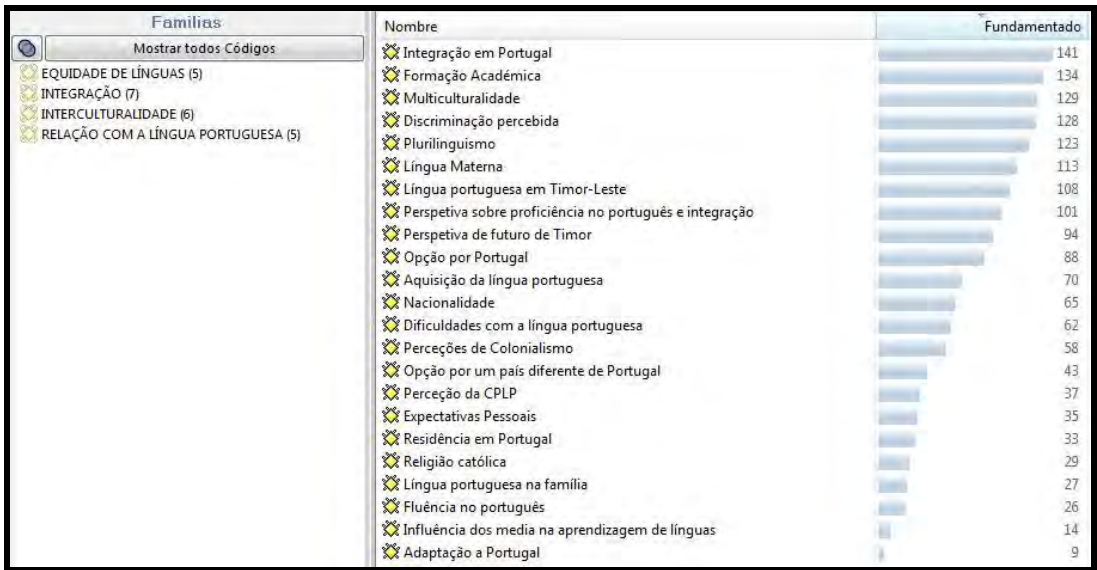


Figura 26 - Categorias e códigos gerados a partir da codificação da entrevista. Fonte: Elaboração própria.



Figura 27 - Vista de nuvem dos códigos gerados a partir da codificação da entrevista. Fonte: Elaboração própria.

Tabela 8 – Categorias e códigos após a codificação das entrevistas

Categorias (por ordem alfabética)	Códigos (por ordem alfabética)
1. Equidade de Línguas	Influência dos media na aprendizagem de línguas Língua Materna Língua Portuguesa em Timor-Leste Perspetiva de futuro de Timor Plurilinguismo
2. Integração	Adaptação a Portugal Expectativas Pessoais Formação Académica Integração em Portugal Opção por Portugal Opção por um país diferente de Portugal Residência em Portugal
3. Interculturalidade	Discriminação percebida Multiculturalidade Nacionalidade Perceções de Colonialismo Perceção da CPLP Religião católica
4. Relação com a Língua Portuguesa	Aquisição da língua portuguesa Dificuldades com a língua portuguesa Fluência no português Língua portuguesa na família Perspetiva sobre proficiência no português e integração

Fonte: Elaboração própria.

Com a primeira categoria, *Equidade de Línguas*, explorámos a relação dos entrevistados com as suas diferentes línguas maternas e com as línguas oficiais e de trabalho de Timor-Leste. Com a segunda, *Integração*, tentámos descobrir em que medida a imersão destes estudantes no contexto de Portugal influencia a sua integração no mesmo. Com a terceira, *Interculturalidade*, verificámos existe se nas I.E.S. que estes estudantes frequentam e na sociedade portuguesa em geral, interesse e/ou aceitação das diversas culturas aí presentes, incluindo as timorenses. Finalmente, com a quarta categoria, *Relação com a Língua Portuguesa*, abordámos a aquisição e o domínio da língua portuguesa e explorámos a relação entre este domínio e a integração na sociedade portuguesa e os resultados académicos.

Após a primeira análise dos resultados das entrevistas preparámos as questões para o grupo de discussão. Posteriormente, após a transcrição dos registos áudio e vídeo que obtivemos através desta técnica utilizada como forma de triangulação, procedemos à codificação e categorização destes novos dados (figura 27). Apesar de termos utilizado os mesmos códigos e as mesmas categorias tanto na codificação das entrevistas como do grupo de discussão, verificámos que a representatividade dos códigos é muito diferente. Por exemplo, enquanto que nas entrevistas surge em primeiro lugar o código “Integração em Portugal” (figura 26), no grupo de discussão esse lugar é ocupado pelo código “Formação Académica” (figura 28).

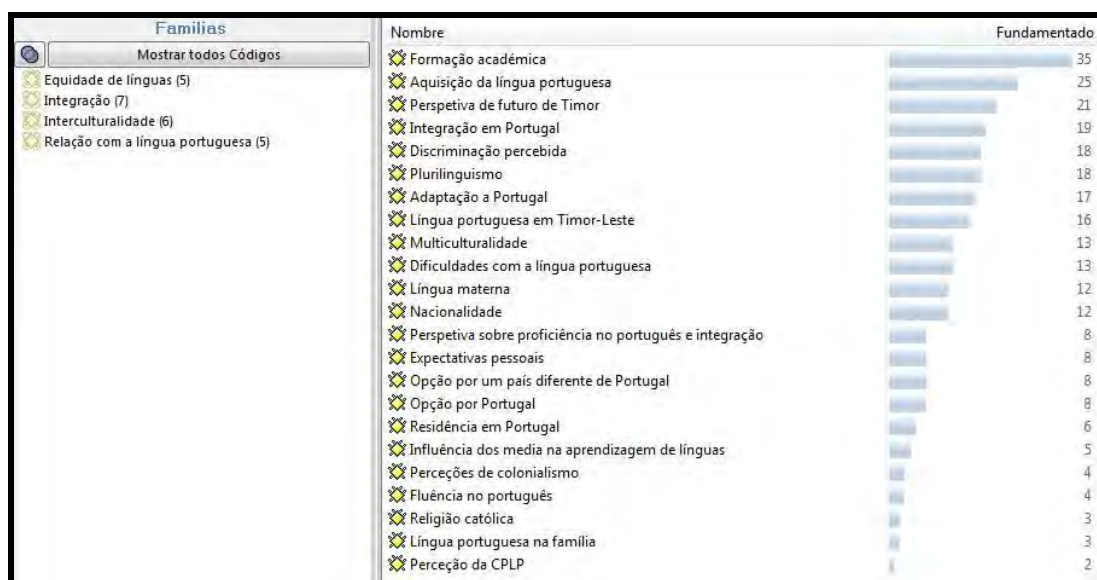


Figura 28 - Categorias e códigos gerados a partir da codificação do grupo de discussão.
 Fonte: Elaboração própria.



Figura 29 - Vista de nuvem dos códigos gerados a partir da codificação do grupo de discussão.
 Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Câmara (2013) os *conceitos* que surgem nesta fase do processo proporcionam um sentido de referência geral e produzem uma imagem significativa, mas surgem da própria cultura em estudo na investigação e da linguagem dos informantes e não de eventuais definições científicas, pelo que exigem um cuidado especial. Gil (2008) afirma que as respostas obtidas durante a pesquisa tendem a ser muito variadas e, para que se possa analisá-las é necessário organizá-las, agrupando-as em categorias. Gil (2008) acrescenta ainda que a codificação pode ser feita antes da recolha dos dados, recorrendo a questionários constituídos por perguntas fechadas com alternativas a códigos que podem fazer parte do próprio questionário, ou em pesquisas baseadas na observação sistemática, caso em que os códigos aparecem nas folhas de registo. Independentemente do facto de existirem *a priori* ou não, para que essas categorias sejam úteis no processo de análise dos dados devem obedecer a determinados critérios e atender a algumas regras básicas.

Bardin (2002) salienta que tratar o material é *codificá-lo*, ou seja, *transformar*, seguindo regras precisas, os dados em bruto numa representação do conteúdo ou da sua expressão que permita o esclarecimento do investigador acerca das características do texto, mas acrescenta, no entanto, que a organização em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória em todas as análises de conteúdo, existindo alternativas. Na perspectiva de Bardin (2002) a análise de conteúdo assenta na crença de que a categorização não introduz desvios no material e que dá a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos e cabe ao investigador (ou analista) delimitar as *unidades de codificação*, ou *de registo* num tipo de análise generalizada que se denomina por *análise categorial*.

A *categorização* é, portanto, uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto através da diferenciação e posteriormente do reagrupamento segundo o género, ou seja, por analogia. Classificar elementos em categorias exige que se descubra o que cada um deles tem em comum com outros, a parte comum existente entre eles. As categorias são assim rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos ou, no caso específico da análise de conteúdo, unidades de registo, sob um título genérico e seguindo diversos critérios de categorização. Neste sentido, as *categorias* funcionam como “gavetas” ou *rubricas significativas* e permitem a classificação dos elementos de significação que constituem a mensagem. Assim, consideramos que um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis no que respeita os índices de inferências, as hipóteses novas e os dados exatos.

Para Bardin (2002) a categorização é um método concebido para ajudar aqueles que desejam, seguindo determinados critérios, introduzir alguma ordem na desordem aparente dos dados obtidos. Efetivamente, a classificação é feita por semelhança ou analogia de acordo com critérios previamente estabelecidos, os quais podem ser de tipo *semântico*, o que origina categorias temáticas, *sintático*, definindo categorias a partir de verbos, adjetivos ou substantivos, *léxicos*, enfatizando as palavras e os seus sentidos e emparelhando os sinónimos e sentidos próximos ou ainda *expressivos* quando se focam em perturbações de linguagem. A categorização é essencialmente um processo de redução de dados, de síntese da comunicação, da qual surgem as categorias que destacam os seus aspetos mais importantes. É uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem de acordo com critérios estabelecidos e simplifica a análise da informação quando fundamentada numa definição exata do problema ou dos objetivos. Para Moraes (1999) os dados não falam por si, pelo que é necessário extrair deles o seu significado, o que não se consegue de uma vez só. Efetivamente, para este autor, é a partir do regresso aos dados e ao progressivo refinamento das categorias, num processo constante, que se podem atingir novas camadas de compreensão. Para Câmara (2013) é este movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa que torna as categorias cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

A categorização é uma etapa muito criativa da análise de conteúdo mas obedece a um conjunto de critérios fundamentais. As categorias devem ser *válidas*, *exaustivas* e *homogêneas* e a classificação de elementos do conteúdo deve ser *mutuamente exclusiva* e *consistente*. Outro fator a ter em consideração é a amplitude e precisão das categorias, já que quanto mais subdivididos estiverem os dados e quanto maior o número de categorias, maior a

precisão da classificação. Não devemos esquecer, no entanto, que um elevado número de categorias causa dificuldades de compreensão, pelo que, se pretendemos a redução dos dados, devemos optar por um número tão reduzido de categorias quanto possível. Esta foi a razão pela qual, após a análise e codificação dos nossos dados, optámos por os agrupar em 4 categorias. Para Gil (2008), nas pesquisas que não se apoiam em hipóteses explícitas ou em instrumentos padronizados é conveniente a seleção de uma amostra das respostas obtidas, a partir da qual se constroem hipóteses que podem servir de princípio de classificação. Gil (2008) também adverte que se por um lado é importante garantir que o conjunto de categorias seja exaustivo, por outro uma quantidade demasiado grande de categorias dificulta a interpretação dos dados, pelo que é uma boa prática a criação de uma categoria residual que permita eliminar eventuais categorias com poucos elementos.

Observámos, após a codificação das entrevistas, que os códigos com maior frequência (mais de 100 referências cada) foram *Integração em Portugal*, *Formação Académica*, *Multiculturalidade*, *Discriminação percebida*, *Plurilinguismo*, *Língua Materna*, *Língua Portuguesa em Timor-Leste* e *Perspetiva sobre proficiência no português e Integração*, pelo que pensamos ter conseguido reunir dados suficientes para criar categorias *adequadas*, *pertinentes* e *válidas*, ou seja, que se adequassem aos objetivos da análise, ao material e às questões de investigação a que pretendíamos responder. A este propósito, Bardin (2002) afirma que uma categoria é pertinente quando se adapta ao material de análise escolhido e/ou quando pertence ao quadro teórico definido e que é *produtiva* se os resultados forem férteis em inferências, novas hipóteses e dados credíveis e exatos.

Para além da validade, a categorização deve também ter em conta a *exaustividade*, ou seja, deve ser possível categorizar todo o conteúdo significativo de acordo com os objetivos da análise, pelo que as categorias devem possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise, não abandonando nenhum dado significativo. Outro critério importante na categorização é o da *homogeneidade*, o qual implica que a organização das categorias deve fundamentar-se num único princípio ou critério de classificação, com todo o conjunto estruturado numa única dimensão de análise, ou, como defende Bardin (2002), a organização deve seguir um único princípio de classificação, o que significa que num mesmo conjunto de categorias só se pode utilizar um registo e uma dimensão da análise e que diferentes níveis de análise devem ser separados em análises subsequentes. É também necessário ter atenção à *exclusividade* ou à *exclusão mútua*, que implica que cada elemento seja classificado apenas numa categoria, ou seja, que os mesmos dados não podem ser incluídos em mais de uma categoria ou divisão. Segundo Bardin (2002) as categorias devem ser construídas de forma a que um elemento não possa ter dois ou vários aspetos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias.

As categorias devem ainda obedecer ao critério de *objetividade* ou *consistência*, o qual se relaciona com o critério de *exclusividade* e implica que as regras de classificação são claras e aplicadas consistentemente durante toda a análise, excluindo quaisquer dúvidas quanto à integração de cada unidade de conteúdo na sua categoria. A objetividade e a fidelidade são, para Bardin (2002), princípios que eram importantes no início da história da análise de conteúdo e que o continuam a ser. No entanto Moraes (1999) afirma que, sobretudo em

investigações de enfoque qualitativo, a questão da objetividade tem sido questionada, já que o investigador trabalha com realidades múltiplas, o que significa que cada um poderá captar dimensões diferentes a partir do mesmo texto. O que isto significa, na opinião de Creswell (2012), é que a interpretação do investigador não é superior ou inferior, mais ou menos fiel à realidade, apenas significa que cada pessoa traz a sua própria perspectiva ao trabalho. Por outro lado, como afirma Câmara (2013), se as categorias estiverem bem definidas e os temas e indicadores forem claros, não haverá tantas distorções devido à subjetividade dos vários analistas.

4.10.4 – Descrição dos dados obtidos

A *descrição* corresponde, segundo Creswell (2012), à quarta etapa do processo de análise de conteúdo, quando se produz um texto síntese que expressa o conjunto de significados captados e/ou intuídos nas diferentes unidades de análise, recorrendo, normalmente, a citações diretas dos dados originais. Não corresponde ainda ao momento de interpretar os dados embora se possam fazer descrições cada vez mais abrangentes, dependendo dos níveis de categorização.

Assim, neste ponto do nosso trabalho, e com base em citações retirada das entrevistas, procedemos à descrição das nossas categorias de análise e dos códigos relativos a cada categoria. Cada questão de investigação corresponde a um objetivo específico, o qual se relaciona diretamente com cada categoria e os seus respetivos códigos, o que na nossa opinião permite que se torne mais óbvia a ligação entre todos estes elementos. No final de cada descrição fazemos uma breve síntese na qual, para além de referirmos o que captámos ou intuímos nas entrevistas, apresentamos também os resultados do grupo de discussão no que se refere à categoria e códigos em estudo. Optámos por identificar as citações das entrevistas que aqui apresentamos da seguinte forma: **UH0: AAA00, 00**, ou seja, Unidade Hermenêutica (UH0), local da entrevista e número do entrevistado (AAA00) e o número atribuído pelo *software Atlas.ti* à citação em causa (00). No caso do grupo de discussão, uma vez que este se realizou em apenas um local (na Universidade de Évora), não utilizámos essa referência, apenas **UH0: 00**. Em cada citação, e uma vez que se trata de discurso entre vários participantes, cada um é identificado no próprio texto pelas letras **GD** e o seu número do participante.

Neste processo de identificação a Unidade Hermenêutica 1 (UH1) corresponde às entrevistas enquanto que a Unidade Hermenêutica 2 (UH2) se refere ao grupo de discussão. Como exemplo, a citação **10** do entrevistado **3** de **Coimbra** é representada da seguinte forma: **(UH1: CBR03, 10)**. Já no **grupo de discussão**, a citação **3** é identificada por **(UH2: 03)**.

4.10.4.1 – Categoria 1: *Equidade de Línguas.*

Esta categoria foi criada de forma a explorar a relação dos entrevistados com as suas diferentes línguas maternas e com as línguas oficiais e de trabalho de Timor-Leste. Procurámos verificar se, na perspectiva dos entrevistados, existe igualdade entre o modo como as diferentes línguas são utilizadas no seu país e se consideram que existem línguas preferenciais ou línguas discriminadas. Esta categoria relaciona-se sobretudo com o nosso objetivo específico a) *Verificar se esta experiência promove a equidade de línguas, quer oficiais, quer maternas, quer de trabalho, destes alunos.*

A categoria 1 agrupa os seguintes 5 códigos: *Plurilinguismo, Língua Materna, Língua Portuguesa em Timor-Leste, Influência da média na aprendizagem de línguas, Perspetiva de futuro de Timor.*

Plurilinguismo – Código que se refere à relação dos entrevistados com as diversas línguas de Timor-Leste, com o português, a língua do país onde estudam e residem, e com outras línguas com as quais tenham tido contacto social ou académico. Este código serviu também para reunir as perspetivas dos entrevistados acerca das vantagens ou desvantagens da pertença a uma sociedade multilingue bem como aqueles que, na sua perspetiva, podem ser os benefícios ou malefícios resultantes do plurilinguismo. Exemplo: *[Saber mais línguas aumenta a probabilidade de encontrar mais trabalho?] Sim. Exemplo, quando eu já falo português muito bem eu posso arranjar trabalho aqui. E mais, viver em todo o mundo. O mundo abre. Mas depende do país. (UH1: EVR01, 240)*

Quando questionados se, na sua perspetiva, conhecer um maior número de línguas aumenta a probabilidade de encontrar trabalho, os estudantes afirmaram que sim, que na sua opinião essa é uma das vantagens do plurilinguismo, não só em Timor como noutros países:

Temos de aprender muitas, várias línguas como francês, português e inglês, para ser mais fácil interagir com a comunidade internacional. Senão ficamos sempre atrás. A língua materna é para ser a identidade, é assim, a identidade para atrair mais turistas para o futuro, podemos pensar nisso. (UH1: EVR01, 237)

A língua materna é geograficamente de uma região. Podem manter-se. Podemos conhecer, ficar com a língua. Mas temos não só de aprender a língua materna. Temos de aprender muitas, várias línguas como francês, português e inglês, para ser mais fácil interagir com a comunidade internacional. Senão ficamos sempre atrás. (UH1: EVR01, 238)

Sim. Exemplo, quando eu já falo português muito bem eu posso arranjar trabalho aqui. E mais, viver em todo o mundo. O mundo abre. Mas depende do país. (UH1: EVR01, 240)

Vai, masj eu posso dizer quej o tétum sim, mas o português tem uma competiçj com o indonésio e o inglês. Exemplo, nós que viemos para Portugal, nós temos umaj porque timorenses njo só estudar em Portugal, tem muitos países. Nova Zelândia, Austrália, Filipinasj em todo o mundo, podemos dizer. Tem muitos. Nós temos muita competiçj. Irlanda, China, Tailândiaj Muitos. Estados Unidos da Américaj Nós temos muita competiçj quando voltamos para lá. (UH1: EVR01, 253)

[O indonésio] Vai ter lugar, mas só que njo vaij ser praticado muito. Sobretudo o tétum. [O indonésio] Só língua de trabalho. (UH1: EVR03, 262)

Sim, acho que sim. Tétum acho que njo é suficiente. Também precisa de outras línguas. (UH1: EVR03, 267)

Sim, em Timor sim. [Que línguas é que sj são mais importantes nesse caso, neste momento, para encontrar trabalho em Timor?] Inglês, acho eu. E depois português segundo. [O inglês pela proximidade da Austrália?] Ásia, da Ásia. [Em geral, é isso, para os outros países também da ASEAN, por exemplo?] Iá. Eu tenho uma opiniçj, é assim, imagine em Timor, eu njo sei porque é que eles fazem isso, eles fazem duas línguas oficiais de Timor, português e tétum e depois para a língua de trabalho eles usam indonésio e inglês. Complicado, né? [Verdade.] Imagina, eu durante a minha vida só aprendo português e tétum, na educaçj, na parte da educaçj, na escola. E depois para procurar trabalho tem mais possibilidade língua inglesa. É dificuldade, nós estudantes. (UH1: EVR04, 340)

Sim, na condiçj de Timor sim. E até se calhar njo ser Timor, em qualquer país que deve conseguir falar mais línguas tem mais probabilidade. (UH1: EVR02, 274)

Njo, o tétum é sempre bom como oficial, língua nacional, conseguej Njo, os outros devem existir, porque um país independente continua a ser ligado ao mundo inteiro, e para se desenvolver, claroj njo se consegue desenvolver sem abrir ao desenvolvimento do mundo, njo é, por tecnologiasj Se olhar para a língua materna e língua tétum njo temos essasj só com a língua njo conseguimos. Njo conseguimos entrar para outro mundo, njo conseguimos o conhecimento, o desenvolvimento dos outros, das outras realidades, e a presença da língua portuguesa ou o inglêsj ainda bem que foi optada a língua portuguesa, que é língua mais difícilj [risos] Mas pelo menos tem estas línguas, estas línguas ajudam-nos para se desenvolver, njo é, noutra nível que consegue levar o país. (UH1: EVR02, 283)

A língua mais útil, se calharj Mas também depende porque oj língua português, sim, claro, porque língua portuguesa é a língua oficial e a língua indonésia como língua de trabalho. Mas torna-se um bocadinho difícil porque é assimj a língua de económicaj a língua indonésia é língua de trabalho.

Também ninguém] É por ter muitos estudantes que estão a estudar lá na Indonésia, mas regressar] é] saber língua indonésia é conseguir emprego na Indonésia, não é em Timor, porque o emprego em Timor está dependente mesmo do Estado, do Governo só, o governo é que consegue criar os empregos. E então] e depois, por ter poucas populações, não é, sim então, mesmo os indonésios querem fazer investimento, nível turismo ou nestas áreas, tem esta dificuldade e acaba por ser] E depois o salário dos que sabem a língua indonésia vai ser adaptado com a economia da indonésia, ou seja] Se calhar, português ou inglês] consegue emprego na Austrália ou noutros países ou noutros países ingleses que é um bocadinho mais longe. E portanto, quem sabe português se calhar consegue sempre um bom emprego em Timor. (UH1: EVR02, 287)

Na parte asiático só único Timor é que fala português] E fala inglês e indonésio ao mesmo tempo. (UH1: CBR02, 110)

Sim. Aqui e em Timor também. (UH1: CBR02, 222)

Nós já temos uma lei que regula as pessoas. Dentro do sistema de trabalho só falam tétum, português e inglês. Só. Indonésio, cada vez [menos] É depende da empresa. Eu também tenho um amigo da Turquia. Não fala bem inglês, nem português. Então nós só podemos fazer o gesto. (UH1: CBR02, 316)

Eu acho que não, mas pode ser útil dois ou três, tétum, português e inglês. [Acha que o inglês vai ser língua oficial?] Eu acho que não. Língua de trabalho, mas língua oficial português e tétum. (UH1: CBR03, 223)

Indonésio. [Compreende bem? Fala bem?] Sim, muito bem do que o português porque eu estudei, primária até universidade eu estudei a língua indonésia. E depois espanhol também percebo um bocadinho. E inglês. E malaio. Porque também eu trabalhei com os malaios [da Malásia]. (UH1: TMR01, 79)

Sim, grande vantagem para Timor. [Porquê? O que é que permite fazer?] É para desenvolver a capacidade, referência. [Em questões económicas, de trabalho, é isso que estamos a falar?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 351)

[Já me disse que domina pelo menos três [línguas] porque tem o tétum, depois tem a língua materna dos pais e depois tem o português. Mais alguma para além destas?] Agora? [Sim.] Inglês e espanhol. [Sente que domina já, é isso?] Inglês um pouco, espanhol também um pouco, mas eu vou ter inglês até C1 e depois espanhol também até C1.

[É importante porque se a sua formação é na área do turismo, não é?] Já. Porque primeiro as línguas para interagir com mais turistas, para conversar, tem que ser. (risos) [Claro. E em Timor? Conhece mais alguma língua ou usa mais alguma língua? O indonésio?] Indonésio. [Fala?] Falo bem. [Bem?] Sim. [Então seis, já são seis línguas.] Sim. [Mais alguma língua materna?] Não, porque o meu pai e a

minha mãe têm a mesma língua materna, então eu não aprendo outra. (UH1: EVR04, 73)

[O inglês] Sim, acho porque países da CPLP longe né? Nós temos Indonésia, Austrália e depois outro país como da Irlanda, Singapura, nós comunicamos inglês quando uma reunião, em termos internacional. [Ou seja, acha que é possível no futuro que seja mais importante o inglês do que o português ou o indonésio?] Sim, é possível porque as pessoas que estudam na Austrália, estudam noutro país de inglês ganham muito bem do que os estudantes estudam em Portugal. Então, para o futuro acho que os estudantes querem estudar inglês, língua inglesa e depois Portugal vai diminuir. [Ou seja, existem vantagens em aprender línguas que não sejam de Timor, como o inglês ou o espanhol.] Iá, um dia. (UH1: EVR04, 375)

No início não mas depois de estudar aqui eu acho que quando voltar para Timor eu vou [Sente-se mais preparada?] Mais preparada para interagir e trabalhar com outras pessoas. [Timor ainda não entrou na ASEAN.] Não, candidatar para a ASEAN. [Se entrar depois tem mais essa influência, não é?] Se entrar eu preciso de estudar mais, frequentar mais curso de língua inglesa. [Para ter vantagens?] Iá. Para posso falar duas línguas, inglês e português. (risos) (UH1: EVR04, 496)

É assim? Falo um bocado de? Sim, falo português, falo tétum? Um bocado de indonésio, falo inglês, falo espanhol? e estou agora a aprender coreano e francês. Também comecei a aprender um bocado de irlandês. [Porquê coreano?] O meu sonho até ao 12º era ser professora de espanhol na universidade de línguas estrangeiras na coreia. É só, mas? (UH1: CBR01, 51)

Porque foi o meu irmão que me começou a influenciar com a língua espanhola, porque ele é médico e em Timor aprende-se? O sistema de saúde vem de Cuba. Para eles fazerem estágio? [Ele fez o curso em Cuba?] Sim, fez, fez alguns anos? e depois falava espanhol com os seus professores e tinha apontamentos em espanhol e [eu] achava aquilo interessante. Quando eu acompanhava, ele estudava e eu acompanhava-o, via? E achava interessante. (UH1: CBR01, 248)

Sim, sim. Mais conhecer a língua, mais fácil para procurar emprego. (UH1: CBR03, 204)

Apesar de reconhecerem as vantagens do plurilinguismo, alguns estudantes afirmam que por vezes este conhecimento não é suficiente, devido a questões de falta de oportunidades, de nepotismo e de corrupção.

Em Timor-Leste não, não há emprego sequer. Não há emprego sequer. (UH1: CBR01, 210)

Sim, quando sabe mais a língua é mais fácil porque não tem dificuldade para comunicar entre um ao outro. [E em Timor?] Em Timor, se for em Timor, se sabe

inglês, português é mais fácil encontrar trabalho. Mas hoje em dia é difícil também porque são familiarista, não é? Partidarista. [Está a falar da corrupção, é isso?] Pois. Por isso os meus colegas que já acabaram voltaram para Inglaterra para trabalhar lá. [Os que acabaram o curso aqui? Em vez de voltarem para Timor?] Voltaram para lá e depois espera seis meses ou um ano e depois o governo não deu trabalho e então eles decidiram, voltaram para Inglaterra. [Com o passaporte português?] Sim. (UH1: TMR01, 315)

Mas também com a política familiar que existe agora não é fácil. Nós temos uma estudante. Tínhamos uma estudante [timorense] que estudava. Não me lembro do que é que ela estudava, mas penso que era Estudos Europeus. Voltou para Timor e até agora não tem emprego. Porque não tem família no Governo. (UH1: CBR01, 41)

Até mesmo em situações não relativas ao mundo laboral ou académico, o conhecimento de várias línguas é apontado pelos entrevistados como uma vantagem.

Língua. Outra língua? [Sim, por exemplo, há bocado disse que fala um pouco espanhol. Mas aprendeu na escola, ou seja, está a aprender agora o espanhol?] Já, agora. [Já teve que falar espanhol com alguém?] Sim. [E como é que correu?] Eh. É bom, quando queremos aprender, quando nós queremos aprender acho que vai ter caminho para nós. [Ou seja, acha que é positivo?] É positivo acho, porque eu fui visitar a Espanha duas semanas atrás e depois falei com espanhóis e tentei para ter sotaque também igual com os espanhóis. (risos) [Ou seja, sente que é bom esse treino.] É bom, é bom. (risos) (UH1: EVR04, 397)

Sim, sim, até mesmo o inglês já senti desconfortável quando fui a férias com o meu irmão a Inglaterra um mês, nas primeiras semanas fiquei limitado, a pedir as coisas, a perguntar as coisas [risos]. Mas depois de duas semanas falo mais à vontade, a pedir uma restaurante, num café, pedir as coisas à vontade, mas (UH1: EVR02, 298)

Eu primeiro tem que ser a ver as pessoas, as pessoas fala qual língua. Exemplo fala dialeto então é mais fácil falar a dialeto, conversar. Se as pessoas estrangeiro, depois estrangeiro tem que ser a ver, as pessoas de português, Brasil ou CPLP então necessário falar português. Mas se é outro estrangeiro é necessário falar inglês ou indonésio, fala isso. Primeiro tem que ser ver as pessoas. (UH1: TMR01, 442)

Não, para nós é para saber mais a língua, é, por exemplo. Iremos à Indonésia, podemos falar em indonésio. Iremos à Inglaterra, podemos falar inglês. Iremos à Arábia Saudita, conseguimos falar o que é que. Por isso, para nós é para ter uma ligação, comunicação entre nós, língua. (UH1: EVR05, 210)

Sim, tive, tal como o espanhol. Ouvi mas nŷo consegui falar. Tal comoŷ eles estiveram a falarŷ Habla un poquito? E eu nŷo, o que é isso? Uno soloŷ Solo cafêŷ O que é isso? Tive de passar pela Espanha, estivemos a visitar uma serraŷ Serra Nevada, em Espanha, entrámosŷ entrei num cafê, eu pedi um cafê, disse “um cafê”. “Solo cafê?” O que é isso? Entŷo isso também faz parte da minha dificuldade. Nŷo conseguir ouvir bemŷ Conhecer bem a língua. [E como resolveu a situaçŷo?] Perguntei a um português onde andámos juntos. (UH1: EVR05, 240)

Inglês língua internacional. Depois Timor mais perto com Austráliaŷ Nós queremos para junto na Ásia, na ASEAN, usa língua inglês ou língua malaioŷ [Usa inglês com] Irŷo, russoŷ [E em Timor?] Com colega Índia, com colega Austrália... [teve aulas de inglês?] Na Indonésia currículo. Depois escola básico, escola indonésia SMP. SMP começa estudarŷ Estuda a língua inglês. 6 anos estuda inglês. (UH1: CBR03, 232)

[Português, tétum] Indonésio, inglês, espanholŷ Dependêŷ depende das pessoas. [Com a sua família?] Sim. Acabamos por misturar tudo. Indonésio também. E espanhol. [E em Portugal?] É tudo, é tudo, seja onde for. (UH1: CBR01, 204)

Apesar de, em geral, todos os entrevistados terem reconhecido sobretudo as vantagens do plurilinguismo, alguns apontaram também algumas desvantagens:

Para mim, língua é uma identidade. É bom porque, num lado bom, primeiroŷ é bom porque Timor-Leste tem muitas riquíssimas de línguas, e vai serŷ e vai serŷ nŷo, nos outros países também tem. Por exemplo em Angola também tem muitíssimas, mas isso, para nós, para dizer que Timor-Leste tem muitas variedades de línguas e muitas diversidades de culturas, mas nós unido com a língua tétum. Nós somos um com a língua tétum. Mas falar do ponto de vista mal, pela minha opiniŷo, é que é difícil para as geraçŷes que estŷo na montanha e que estŷo na vila para aprender, eles têm dificuldade ainda para aprender tétum, ainda para aprender português, ainda para aprender língua inglesa, indonésia, entŷo essas sŷo as dificuldades que eles têm, porque usufruem muitas línguas durante a sua infância, entŷo é difícil. Porque nŷo só tétum e depois aprende para as outras línguas? (UH1: EVR01, 325)

Agora eu falar 7 línguasŷ Tem a minha cabeça cheia com português. (UH1: CBR03, 211)

Alguns de distritos só os de Los Palos, que falam a língua deles dentro do grupo. Só a língua dele, acho que adotar esse sistema. *Fataluku*. Só eles [gostam de falar] a própria língua dentro do grupo. [Vocês ficam zangados quando ouvem falar *fataluku*?] Eu revoltei. Eu revoltei. Tipoŷ Nós temos de compreender a ética social. Ética social, temos de compreender e implementar ética social. A vossa línguaŷ é importante para você. É sim, é importante. Mas a ética social

n'yo dá para falar a vossa língua dentro do grupo! [No grupo é importante que todos falem] tétum ou português. (UH1: CBR02, 172)

O português e o tétum s'yo línguas de escolarizaç'yo que os estudantes entrevistados estudam ou já estudaram. Contudo, existem muitas outras línguas que estes aprenderam através das suas relaç'ões sociais e/ou profissionais:

[Aprendeu as outras línguas como?] Ouvindo e, pronto, nas convivências com os amigos, com o pessoal da terra. (UH1: EVR02, 31)

Queria fazer um mestrado, aprender umas línguas. (UH1: EVR01, 299)

Mas eu também gosto de aprender línguas. Por isso eu escolhi a língua para ser porque eu queria estudar no estrangeiro. (UH1: EVR01, 305)

Mas às vezes também aprendi a falar makassae, porque vivia, naquela altura, no ano de 93, vivia no meu quarto. Aprendi a falar makassae. E tétum também. Mas só. Midiki é a minha língua materna. (UH1: EVR05, 26)

Eu falava, falava só língua indonésia. Antes de ir ao colégio, por exemplo, quando estava no primeiro ou segundo ano era o meu dialeto e a língua indonésia. Entrei no colégio e todos falavam a língua indonésia, depois aprendi o tétum. Hoje está um bocadinho mais difícil, mas ainda continuo a falar, se encontrar com indonésios falo indonésio, sim. Às vezes há uma mistura, os vocabulários estão um bocadinho mas falo à vontade com os indonésios. Se passar uns dias em Bali ou em Jakarta falo indonésio, sim, o sotaque é sempre diferente, mas. Até mesmo no escrito, consigo escrever. (UH1: EVR02, 295)

Às vezes eu compreendo mas é só *kairui*, *midiki*, *uaimoa*. [Porquê? Por razões de família com algumas pessoas?] N'yo, porque eu tenho colega na secundária, então eu aprendo. [Tinha colegas que vinham dessas zonas e que falavam línguas diferentes?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 326)

Eu dominei a língua indonésia, dominei muito a língua indonésia. Ler. Na parte de ler. Na parte de ouvir. E compreender o que é que estão a dizer, E segundo, arranjou-me os casos... Eu posso ver os casos com a língua indonésia. Tétum também [risos], *kemak*, e português mais ou menos, mais ou menos português. (UH1: CBR02, 48)

Eu fiz um estágio na Município de Covalima, e lá as pessoas adotam duas línguas, *tétum terik* e *bunak*. (UH1: CBR02, 230)

Inglês, sim. [Aprendi] Cá. [É suficiente para comunicar?] Sim, suficiente. [Tem algum apoio ou aulas de línguas na universidade?] Nada. Sozinho. (UH1: CBR02, 252)

Quando questionados acerca das vantagens ou desvantagens de serem originários de um país com tantas línguas diferentes, grande parte dos entrevistados afirmou que esta acaba por ser uma vantagem, por os preparar para a experiência de estudar num país t̃yo diferente. Esta quest̃yo assume uma importância ainda maior no processo de integraç̃yo em Portugal porque os estudantes timorenses tendem a interagir mais com estudantes de outros países, por vezes em inglês.

[O facto de vir de um país com tantas línguas, com tantos grupos linguístico, com pessoas, com tradiçõs, culturas diferentes] Ajudou-o aqui em Portugal?] Sim, é muito ajuda, né? Porque sempre aconselhamos, quando eu tenho dificuldade sempre faz assim, com calma, um dia você vai] Sempre ajudou. [Ent̃yo é uma vantagem vir já preparado para conhecer pessoas diferentes, de culturas diferentes.] Exemplo assim, eu vou para Espanha, assim, já ñyo há dificuldade, já enfrentei aqui. [Era essa a minha quest̃yo. Acha que quando sai daqui, quando chegou à Inglaterra, por exemplo, já ia preparado, é isso?] Sim. [Se viesse diretamente de Timor talvez fosse mais difícil, é isso que está a dizer?] Sim, sim. [Quem vai direto de Timor para Inglaterra] Sim, é difícil porque] Para mim já ñyo é novo, mas já habituei. (UH1: TMR01, 450)

E aqui pois às vezes eu falo tétum com os timorenses e às vezes também eu falo inglês com os estrangeiros que eu conheci alguns aqui de Erasmus, estudantes de Erasmus, e eu falo português com os portugueses. (UH1: EVR01, 64)

Às vezes sim. Porque quando eu mudar para Díli também] as pessoas dizem “ele é de Maliana”. Fazem um bocado de diferença, assim. Sim, um bocado habituados mas eu ñyo me importo disso. Porque ñyo faz] acho que ñyo faz um bocado de sentido. Faz-me crescer e faz aprender tudo. (UH1: EVR01, 333)

Depende, depende de qual o estrangeiro. Se eu] às vezes com alguns salesianos que vem de país tipo Holanda ou] aqueles países que falam inglês, sim, falava. Falava inglês com eles. Português sim. Espanhóis que já est̃yo em Portugal, temos alguns espanhóis aqui que] é um bocadinho] eu percebo, consigo, mas para falar é um bocadinho] mais difícil. Italiano também consigo perceber alguma coisa mas também ñyo] ñyo falo. Porque é assim, o nosso mundo, o mundo salesiano é muito] onde passa toda a gente, várias nacionalidades. (UH1: EVR02, 214)

Sim, o inglês ajudou. Maioria dos portugueses compreende em inglês. Indonésia só dois estar aqui. (UH1: CBR03, 303)

[Sente-se mais confortável a usar o inglês ou o português?] Aqui] aqui depende quem é que eu vou] Em português. Eu cheguei aqui para estudo português. Mais fácil] talvez eu estuda. Se ñyo compreende língua portuguesa eu usa inglês. (UH1: CBR03, 236)

[Qual a língua que utiliza para comunicar com os estrangeiros em Portugal?] Português. [Se forem da CPLP. E se não forem?] Da Espanha então nós falamos espanhol, língua espanhola. E de outro país, inglês. (UH1: EVR04, 247)

[Qual a língua que utiliza para comunicar com os estrangeiros em Portugal?] Língua portuguesa, obrigatoriamente. (UH1: EVR05, 153)

Aqui quando encontro com] Encontrar com o amigo português eu falo com] às vezes eu falo com inglês. Eu não sou uma pessoa vaidosa mas eu queria ter mais conhecimento a falar inglês. Treinar. Quando chegar na Indonésia eu costumava utilizar duas línguas, português e inglês. Chegar em Díli, é] Vou falar a minha língua. Mas quando encontrar um amigo estrangeiro vou tentar a falar inglês. Para ter mais conhecimento, ou aprender mais. (UH1: EVR05, 237)

É assim, a língua já tem termos científicos mas o nosso hábito é falar, falar] Às vezes não conseguimos expressar em português, temos de falar tétum, para mais fácil de interagir entre nós. [E quando não é com o tétum é com] O indonésio. (UH1: EVR05, 71)

Alguns estudantes referiram também a necessidade de utilizar diferentes línguas autóctones timorenses mesmo quando se encontram no contexto português.

Se estivermos sozinhos, do mesmo dialeto, sim, eu falava o nosso dialeto, que é *makalero* ou *luru*. Por exemplo, tenho aqui dois, os dois que é do *luru*, de Los Palos mas de outro sub-distrito. E então, quando juntamos os três falava] porque eu falava no dialeto deles, então eu falava também em *luru*. Mas quando estiverem de vários dialetos falamos sempre em tétum. Português não. [risos]. Mas, por exemplo, nós aqui, nós falamos entre nós em português, dentro da instituição. Nós somos quatro] cinco] seis] Mas nos encontros falamos em português. Mas nos encontros aqui, no aniversário, por exemplo no 20 de Maio, nos encontros, nós tentamos] esforçaram-se para falar em português nas apresentações, esforçam-se para falar em português. Sim. (UH1: EVR02, 230)

[E com os timorenses, o que é que fala?] É tétum porque eles não falam a makassae. [Existe essa questão, não é?] Sim.

[Portanto comunicam em tétum, tétum praça?] Sim. (UH1: TMR01, 240)

Quando questionados se os portugueses que conhecem em Timor-Leste compreendem ou utilizam a língua tétum ou alguma outra língua autóctone, apenas dois entrevistados responderam de forma afirmativa, referindo-se, contudo, a padres e a um único professor. Os restantes entrevistados responderam de forma negativa, embora vejam como positiva a possibilidade de portugueses compreenderem as línguas autóctones, ou, pelo menos, o tétum.

Acho que sim, compreendem e compreendem bem, porque principalmente os parte da língua, eles conseguem... Sim, até mesmo fizeram tradução, os padres

que faziam tradução da bíblia ou algumas catequeses eram os portugueses, portanto, e eles compreendem bem o tétum. Se calhar também tem a ver com a educação, a raiz das palavras e portanto é] Os portugueses sim, compreendem tétum e falam bem. Sim, os padres e nŷo sei, porque nŷo tive assim muito contacto com os professores além que tive aulas com eles e portanto viver lá fora nŷo. Sim, sim, compreendem. Os padres sim porque temos um salesiano que traduz, ou seja, nŷo falava tétum, falava a língua fataluko que é de Los Palos, que além de português e indonésio falava fataluko, nŷo falava tétum, portanto chegou lá e aprendeu aquela língua materna, dialeto. Ele deu catequese toda em fataluko, ele traduz a catequese de português para língua fataluko. (UH1: EVR02, 87)

Utilizam tétum] nŷo. Nŷo utilizam tétum. Nŷo, o que eu conheço] que eu saiba nŷo. Na minha escola nŷo. Só há um, um português, professor de inglês, como ele gosta de aprender várias línguas, entŷo] sabia falar tétum e percebia muito bem tétum. (UH1: EVR03, 82)

Ah, sim, eles falam mas um pouco. Apenas um dois vocabulários só. [Básico, é isso?] Iá, porque eles em aulas falam português, explicam com português, dar a matéria também com português. Eu acho isso bom. (risos) É melhor. (risos) Eles podem aprender tétum mas nŷo pode falar senŷo os estudantes vŷo aproveitar isso e nŷo querem praticar mais português com eles. (risos) (UH1: EVR04, 118)

Sim] Às vezes. Os portugueses querem aprender. Para nós é assim] Quando um português vir à nossa terra, temos que ter uma amizade, que ser amigos] Podemos perguntar em português e depois vamos traduzir em tétum, para que eles poder] ele poder aprender connosco também, nŷo só a falar português, mas também tétum. (UH1: EVR05, 78)

Eu lembro-me de] De irem perguntando, assim todos os dias, como é que se diz esta palavra em tétum, iam aprendendo algumas coisas, mas compreender mesmo tétum. Nŷo sei se] Na altura compreendiam muito. Mas iam aprendendo algumas palavras, sim. (UH1: CBR01, 78)

Nŷo. Nada. Nŷo falam tétum [risos]. Eu também nŷo costumava a falar o *kemak*. Nŷo costumava falar *kemak*. (UH1: CBR02, 75)

Nŷo, elas nŷo gostam falam tétum [risos]. Português. E o inglês também, elas sabiam a língua mas] Agora fala português. Fala mal, fala bem, fala português [risos]. [E bunak e mambae?] O meu professor? Nŷo. Só tétum, eu acho. (UH1: CBR03, 74)

Mas com os professores, a professora que deu a aula de informática, ela nŷo falava tétum. Mas ela entendia um bocado de tétum, às vezes algumas palavras que nós dissemos, ela entendia, mas ela nŷo falava tétum. Bunak entŷo, nada, nem eu. (UH1: EVR01, 85)

O plurilinguismo também foi apontado por alguns entrevistados como uma vantagem no que respeita a ocultação de discurso, podendo ser utilizadas diferentes línguas de forma a que um estranho não compreenda determinada conversa.

[Quando fala com a família ao telefone] Em tétum. Mas quando falamos sobre segredo, alguma coisa segredo que os timorenses estão lá, mas não pode saber eu prefiro falar oemua. [Oemua quando precisa que os outros não compreendam.] Iá. (UH1: EVR04, 250)

Aqui tivemos, por exemplo para esconder a nossa fala, então temos, por exemplo, um português ou um timorense que não conseguiu falar português, então conversamos em português, depois ele entrou, então voltamos para falar, por exemplo, encontramos-nos, voltamos a falar em indonésia, para ele poder entender também. [Mais até do que o tétum?] Sim. E eles também, a nossa língua é só para “tapar” a nossa conversa. (UH1: EVR05, 71)

Não, no trabalho não podemos falar a nossa língua materna, tal como o *midiki*. Se encontramos a pessoa tal como Se vem da mesma região, podemos falar, mas quando encontramos a pessoa podemos esconder a nossa conversa, temos que mudar a nossa conversa para que eles possam entender. Então temos que falar o tétum. (UH1: EVR05, 294)

Oh, não, eu uso língua indonésia com a minha mulher, português com portugueses, com timor uso língua tétum. [e quando fala com os seus familiares por telefone?] Oh, tétum, tétum. Quando tem pessoas que visitar na casa, ele, para não ele compreende, nós fala mambac ou bunak. Se ele Mambac, nós fala bunak, se ele Bunak fala mambac. [Então fala com amigos?] Não. (UH1: CBR03, 150)

Se eu vou falar, por exemplo a minha amiga é de Los Palos eu vou falar a minha língua, *midiki*, com o meu pai, o que é que aconteceu? Ela tava a pensar que é bom não compreende nada, vou falar batotas, não sei. É isso. (UH1: EVR05, 213)

Quanto à perspectiva do grupo de discussão, os participantes admitem que existem vantagens em dominar várias línguas, mas advertem para as dificuldades inerentes à falta de uniformização linguística no território timorense.

GD1: E não é só isso: Também O Governo também precisa de fazer uma socialização da língua. Por exemplo, aqui eu posso conhecer o nome dos peixes, o nome de legumes [risos] Mesmo nas lojas. Agora em Timor não.

GD2: Não. Sim, sim.

GD1: Nas lojas, cada um Não há regra. Cada empresa, cada loja escreve o que quiser A língua que falar Língua chinês Qualquer Chega um português, às vezes já ali um nome português

GD2: O que é que eles querem? [risos]

GD1: Tudo o quej É promoçyó, em português.

[Aham que devia haver uniformizaçyó?]

GD2: Uniformizaçyó, sim!

GD1: É só tétumj Como em Malásia, inglês, malaio. Só esses dois é que aparecem.

[E em Timor]

GD1 e GD2: Tétum e português.

GD1: Nýo há mais.. Outras línguas. (UH2: 376)

Língua Materna – Este código reúne as opiniões dos entrevistados acerca das suas próprias línguas maternas e das restantes línguas autóctones (também designadas por *línguas nacionais*) do seu país de origem. Fatores como a sobrevivência ou extinçyó destas línguas ou o ensino escolar em línguas que nýo o tétum-praça ou o português sýo também aqui referidos. Exemplo: *A minha primeira... contacto com língua, é língua indonésia. E língua materna em casa... Porque não sou de Dili, sou de Maliana. Então os meus pais falam a língua bunak, mas eu não falo muito bem.* (UH1: EVR01, 21)

Todos os entrevistados referiram a importância das suas línguas maternas e restantes línguas autóctones de Timor-Leste como veículos de cultura e identidade timorense:

Eu acho que independentemente do número de falantes eu acho que devem ser todas valorizadas. Acho que fazem todas parte da cultura. Nýo têm de realçar uma nem outra. (UH1: CBR01, 234)

A língua materna é para ser a identidade, é assim, a identidade para atrair mais turistas para o futuro, podemos pensar nisso. (UH1: EVR01, 238)

Acho que nýo vai desaparecer, nýo. Mas vai diminuir o número de pessoas que falam, porque, a mortalidade, nós sabemos, todos os dias os velhos výoj sim. Nós temos a nossa cultura, nós fazemos muitos rituais. Em bunak também. Os *Lia Na'in*, os *Aldat*, *Ada?*j Eles também falam com uma outra língua, nýo é o *bunak*, é uma outra, aindaj língua. Para os rituais. Eu estava a pensarj as coisas, temos de escrever para fazermos uma investigaçyó para melhorj paraj exemplo, no futuro para nós atrairmos mais turistasj é um bocado engraçado, porque eu também sou timorense e fiquei admirado e fiquei um bocado engraçado com isso. “Ele tem uma outra língua?” “De rituais?” Eu acho que para vocês os estrangeiros, vocês pensam como euj Em termos de escrever, fazermos uma entrevistaj porque nós também, sýoj sýoj pouca gente, acho que nýo há, sabe realmentej dos timorenses, para investigar neste momento. (UH1: EVR01, 249)

Sim. É possível. Por isso é que os governos agoraj a secretaria de estadoj de cultura, nýo sei j nýo lembroj eu li a notíciaj eles também querem transformar a língua para um livro. Para as novas geraçes nýo podem esquecer. Issoj acho que é uma boa ideia, porque senýo nós vamos perder a nossa

identidadej Tétum também é a nossa identidade, mas as outras línguas também é a nossa identidade. S'yo todas. (UH1: EVR01, 255)

Para mim, língua é uma identidade. É bom porque, num lado bom, primeiroj é bom porque Timor-Leste tem muitas riquíssimas de línguas, e vai serj e vai serj n'yo, nos outros países também tem. Por exemplo em Angola também tem muitíssimas, mas isso, para nós, para dizer que Timor-Leste tem muitas variedades de línguas e muitas diversidades de culturas, mas nós unido com a língua tétum. Nós somos um com a língua tétum. (UH1: EVR01, 325)

[Existe o risco de esquecer as outras línguas] Perde a identidade. [Acha que as línguas s'yo uma identidade?] Sim. [acha que as línguas v'yo ser substituídas pelo tétum?] Sim. (UH1: EVR03, 257)

[E a sua língua materna, acha que neste momento é muito ou pouco usada?] Acho que pouco porque os mais jovens agora, as crianças agora os pais ensinaram, ensinam-lhes tétum praça. Tétum oficial de Timor. Ent'yo só os avós, os de mais idade, os que falam língua materna. [Ent'yo, acha que é possível que essa língua materna desapareça?] N'yo, n'yo pode desaparecer porque é quest'yo cultura e depois uma riqueza também, uma herança para nós. É melhor assim, nós podemos saber, praticar quando vamos para, vamos, quando visitamos áreas remotas, falamos com os avós. Mas n'yo falar mais, n'yo ensinar mais para os nossos filhos acho que é difícil. N'yo pode desaparecer, é riqueza, é cultura. (risos) [E tem que se manter?] Tem que se manter. (UH1: EVR04, 175)

N'yo, n'yo, n'yo vai desaparecer porque ainda est'yo, por exemplo, est'yo a falar na aldeia onde vivemos, em Venilale, por isso n'yo vai desaparecer. Os mais novos que est'yo a crescer tal como eu, n'yo v'yo falar mais porque já estou em Díli. Já estou a viver em Díli, n'yo quero falar mais. [Mas se os mais novos n'yo usam o midiki, n'yo vai reduzir muito?] Só reduzir, mas n'yo vai desaparecer, porque essa é a nossa raiz. [Está a ser usado nas escolas?] Nas escolas n'yo. (UH1: EVR05, 213)

Alguns entrevistados afirmaram n'yo dominar de todo ou já ter esquecido a sua própria língua materna, por n'yo a usarem durante muito tempo, por ter deixado de ser uma das línguas utilizadas habitualmente pelos seus familiares mais próximos ou por terem substituído a sua utilização pela de outras línguas com maior express'yo, como é o caso do tétum, ou, em casos pontuais, do indonésio ou do português. Nestes casos a língua materna é quase exclusivamente utilizada como forma de comunicação com familiares afastados quando estes se deslocam dos seus *sucos* de origem. Este abandono das línguas maternas é confirmado pelos participantes do grupo de discuss'yo.

O meu caso é um bocado diferente porque eu nasci na Indonésia, a minha primeiro contacto era na língua indonésia, mas depois mudámos para Timor. Mas depoisj Só tenho nacionalidade mesmo timorense. A minha primeira, contacto

com língua, é língua indonésia. E língua materna em casa] Porque nŷo sou de Díli, sou de Maliana. Entŷo os meus pais falam a língua bunak, mas eu nŷo falo muito bem. (UH1: EVR01, 21)

[Na minha família] Todos falam tétum. (UH1: EVR01, 181)

[N]ós só costumamos falamos tétum. *Bahasa* também, às vezes. E os meus pais] às vezes, quando temos um visitante] Dos meus tios que vieram do Distrito, do *Suco* de origem, entŷo às vezes eles falavam com a língua *bunak*, entŷo ouvi algumas palavras, só ouvi algumas, e consegui falar algumas palavras e nŷo entendo muito bem [risos] (UH1: EVR01, 22)

[Comunicamos em] Tétum. Sim, tétum. Alguns é que vêm com a língua de lá, mas maioria [da família] comunicamos em tétum. (UH1: EVR03, 23)

[E línguas timorenses?] Comecei a pesquisar esta semana o *fataluku*, a língua do meu pai] encontrei dicionário] Fui perguntando a outros tios que estŷo cá relativamente à língua e têm-me ensinado algumas coisas] E é isso. A ideia era para o ano ir lá e fazer umas pesquisas relativamente à história de Los Palos. (UH1: CBR01, 51)

Atualmente falo muito mais. Falo muito mais e tenho desenvolvido mais vocabulário que jamais me lembrava se nŷo voltasse a entrar em contacto com os timorenses, e] [Com os timorenses que vŷo chegando?] Sim, e que já estavam cá, só que nŷo tinha muito contacto. Mas agora sinto maior proximidade com eles, e falamos, falamos sempre em tétum. Apesar que ainda tenho muitas dificuldades, nŷo é, depois de voltar a falar. [E o *fataluku*?] O *fataluku* só sei algumas palavras e frases. Da família do meu pai. (UH1: CBR01, 154)

Se estivesse em Díli, comos meus irmŷos, sobrinhos, todos, em tétum. Mas com os meus pais nas aldeias é makalero. [Com os mais velhos] makalero, [Com os mais novos] tétum. A minha irmŷa mais nova, nós só falamos em tétum. (UH1: EVR02, 30)

Na família. Eu nŷo falar muito bem a língua *mambae*, só compreende. Todos os dias eu fala tétum. (UH1: CBR03, 150)

Às vezes costumamos de falar outra dialeto] outra língua, que é a nossa língua própria, é a oemua. É da] Posto administrativo de Venilale. Porque o meu pai é de Venilale. [E usa oemua em casa?] Hmmm] de vez em quando. [E domina a língua?] Sim, eu falo bem esta língua. [E a sua mŷe?] A minha mŷo também, tem a mesma língua como eu. De Baucau Vila também fala bem] Também fala oemua, entŷo nŷo é difícil para os dois] Juntam] E depois os filhos também falam [risos].” [Falo oemua] Às vezes com os pais e depois com os avós que nos visitaram em casa] (UH1: EVR04, 27)

[Midiki, tétum, mais alguma?] Indonésia, inglês português makassac, dialeto de Baucau. Mambaij eu só ouvi falar a linguagem de mambai porque assimj casei comj a minha esposa é de Ainaro, entyõj consegui ouvir só, ntyõ consegui falar. [Mas compreende?] Compreendo. [Tem filhos?] Tenho, tenho três filhos. [E qual é a língua materna dos filhos?] Eles estyõ a falar a língua tétum. Ntyõ querem falar mais a língua materna. [Nem mambai nem midiki?] Nem mambai nem midiki nem macassac, nada. Porque estyõ a crescer em Díli. Nascer, crescer em Díli só. (UH1: EVR05, 52)

Ainda falo com os meus avósj Os meus pais ntyõ querem falar comigo em midiki, ntyõ. Ntyõ permitem nosj as crianças para falar midiki. Eles querem que nós avançarmos. [Ou seja, na sua família o midiki está-se a perder?] Sim. Os avós, o mais velhos é que estyõ a falar, por isso eu costumo conversar, ou quando fui, fui a Timor no ano passado, falei com os avós só. Que tem cabelos brancos. [Entyõ aí existe o risco de perder a língua?] Sim, sim. (UH1: EVR05, 156)

Português, tétum, midiki com os *katuas*. (UH1: EVR05, 204)

[A sua família de Baucau, Makassac, utilizava a própria língua?] Ntyõ muito. Só o tétum. Acho que moraram mesmo naõ dentro mesmo da cidade de Baucau, só na vila, e falavam tétum, falam tétum, mas agora também sempre tétum. (UH1: EVR03, 123)

Dentro da nossa casa, os meus pais ntyõ educamj Ntyõ educam-nos para falar *kemak*. Os meus pais também ntyõ falam *kemak* dentro da casa. Eles falam *kemak* fora de casa. Com os avós. E dentro de casa ntyõ. E segundo, os meus pais ntyõ educam-nos adora o *Lulik*. Ntyõ. Só temos um *Lulikj* é Deus [risos]. (UH1: CBR02, 75)

Ntyõ, nunca! Dentro da casa lá em Timor, dentro da casa os meus pais ntyõ educam-nos a falar *kemak*! [risos] Tétumj Talvez tétum, inglês e português, indonésio também ntyõ. [Entyõ fala *kemak* com quem?] Com os tios também ntyõ. Os avós. Só, só. [E com amigos?] Nada, ntyõ. Tétum, tétum. Eu tenho muitos amigos de diversos distritos. Tétum, tétum. (UH1: CBR02, 166)

Com a minha família e com colegas no meu bairro. [E aqui?] Aqui só fala com os timorenses quem sabe falar o makassac. Às vezes, as pessoasj [E teve algum?] Sim, sim, em Aveiro. [Portanto a sua língua materna fala com a família e quando encontra um timorense da zona de Viqueque?] Viqueque e Baucau. (UH1: TMR01, 247)

GD1: Exemplo concreto, os meus filhos já ntyõ falam o dialetoj [risos] Tokodede. Eu também tenho dificuldade. A falar com pessoas. (UH2: 332)

Dada a falta de utilização de muitas das línguas autóctones, alguns estudantes reconhecem que as mesmas se podem considerar ameaçadas.

[Com a independência] está igual. Só as pessoas que estýo na Vila ou no suco é que podem falar, exemplo as minhas irmýs. As pessoas mais recentes, as pessoas que lá nasceram, porque elas só costumam tétum. [A sua Geraçýo] já nýo usa. Só as pessoas que... mesmo lá. Nesta altura o secretariado de estado disse que sim... Eles queriam escrever a língua bunak para fazer um livro para as pessoas nýo podem esquecer. É um bocado ameaça, acho eu porque os jovens só falam tétum. (UH1: EVR01, 124)

Pelo que eu sabia só os velhos e os jovens que estýo no suco, na vila de origem. As pessoas que estýo na montanha, podemos dizer. Tem número um bocado suficiente, sim, mas acho que para o futuro vai diminuir. (UH1: EVR01, 246)

[E as outras línguas?] Acho que têm tendência a desaparecer. Porque eles todos ãv ýo para a cidade, trabalhamý entýo lá falam mais tétum. Entýo, sim, se calhar é isso. (UH1: EVR03, 251)

Makassaeý [Makassae tem futuro?] Acho que vai reduzir. Vai reduzirý Porque na minha família, da parte do meu pai, que craý o meu pai nasceu em Laga e dantes falavamý os pequeninos falavam makassae. Agora, depois, quandoý quando estýo crescidosý e os que moravam em Díli quando výo para lá falam em tétum, entýo eles acabam por perceber e usam algumas palavras em tétum também. (UH1: EVR03, 254)

Quando questionados acerca daquilo que tem sido feito em defesa das suas línguas maternas, alguns entrevistados referiram o facto de estas serem ainda utilizadas em núcleos familiares. Foi também referida a existência de dicionários como potencial garantia de que estas línguas nýo se výo perder completamente. No entanto, os entrevistados deixaram expresso ou subentendido que o facto de muitos jovens procurarem emprego em Díli ou outros locais mais povoados poderá contribuir para o desaparecimento de muitas línguas autóctones. Nesse caso, os entrevistados apontam o português e, sobretudo, o tétum como seus substitutos prováveis.

Agora sim, agora já tem dicionários. [É ensinada nas escolas?] Acho que sim, eu nunca estudei masý [risos] ouvi dizer que sim. [Tem muitos falantes?] Nýo sýo muitos, porqueý sýo todos os que sýo daquela zona que sabem falar makalero. Mesmo as crianças que nascem em Díli, mesmo assim, nascem em Díli e falam tétum, mas todos sabem falar makalero porque os pais mesmo em casa além de tétum falam sempreý assim, transmitiam o dialeto. Portanto continuam a falar. [Corre risco de desaparecer?] Para agora sim, para até, se calhar 20, 30 anos nýo. [Pensa que o número de falantes vai aumentar?] Isto queý a populaçýo continua a crescer, mas depoisý sim, pela experiência de outros países quando a exigência começa a aumentar e depois diminui a natalidade e depois as pessoas, se diminui a natalidade, as pessoasý imigrados, de sair daquela zonaý porque aquela língua é mesmo falada naquela zona. [ý] Aqueles filhos ficam todos nas cidades

e vai desaparecer. Há já alguns que, por exemplo, n'yo sei se consegue identificar, tem uma língua, um dialeto em Los Palos que só é agora falado por 12 pessoas. É um dialeto lá daquela zona de Tutuala. Agora é falado por uma família. (UH1: EVR02, 277)

Ortografia? N'yo, acho que ainda n'yo tem. [Corre riscos ent'yo de se perder?] Daqui a 25 anos ou 30 talvez. [Está a ser ensinada nas escolas?] N'yo. [N'yo faz parte do conjunto?] N'yo. [É o makassac.] Makassac é de Baucau. [É o makassac que está a ser usado, talvez?] Talvez porque quando elesj [Tem mais gente?] Iá, eles usam este método, quando eles coiso, usam este método para ensinar a língua materna no ensino básico, até 4º ano, eu jáj [Já estava cá.] (UH1: EVR04, 346)

N'yo, n'yo, n'yo vai desaparecer porque ainda est'yo, por exemplo, est'yo a falar na aldeia onde vivemos, em Venilale, por isso n'yo vai desaparecer. Os mais novos que est'yo a crescer tal como eu, n'yo v'yo falar mais porque já estou em Díli. Já estou a viver em Díli, n'yo quero falar mais. [Mas se os mais novos n'yo usam o midiki, n'yo vai reduzir muito?] Só reduzir, mas n'yo vai desaparecer, porque essa é a nossa raíz. [Está a ser usado nas escolas?] Nas escolas n'yo. (UH1: EVR05, 213)

É assimj A própria populaç'yo tem a tendência de praticar a língua todos os dias, em todo o lado, mesmo na escola. Já anteontem estive a ver um vídeo de uma rapariga que começou a ameaçar a outra por estar a falar em tétum na escola. Porquej A característica das pessoas de Los Palos é mesmo essa. Quando estamos entre nós falamos em *fataluku*. Sentem-se ofendidos quando falam em tétum. Mas depois existe outra vertente, que é, se nós falamos sempre em *fataluku* e n'yo desenvolvemos tanto o tétum como outras línguas, n'yo vamos desenvolver nada. [Tem registo escrito?] Dicionários ou assim? Fiz um eu [risos]. E vou venderj A língua! [Risos]. [Ainda n'yo está completamente formalizado?] Ainda n'yo. Mas vai estar! [risos]. [O fataluku Está em risco de desaparecer?] N'yo, n'yo. Acho que n'yo. Mas para desenvolver o país, n'yo desenvolve. [Tem um número suficiente de falantes?] *Fataluku?* *Fataluku* sim. Sim. (UH1: CBR01, 213)

N'yo tenho muito conhecimento, mas aqueles que hoje em dia jáj Já n'yo têm muitos falantes possa vir a desaparecer. Mas se houver alguém que por acaso tenha interesse de escrever ou assim, e que mantenha As coisasj Eu acho que era super interessante manter-sej Falado n'yo, talvez escritoj Masj Desaparecer por completo... (UH1: CBR01, 222)

N'yo tem feito. Só normal. Os líderesj O presidente do Município n'yo pode ver desenvolve a língua própria do Distrito, n'yo pode. Dá um, tipo, dá uma limitaç'yo. N'yo pode assimj Em princípio vamos combater e defender o português e tétum. (UH1: CBR02, 225)

[Escreve-se?] Nŷo. Nŷo, eu acho que nŷo. [Podem desaparecer?] Eu acho que desaparecido, assim. [Podem ser substituídas?] Sim. Se nŷo desenvolve esta língua, perigoso. [Acha que muita gente ainda fala bunak e mambac?] Sim, mas começa criança, nunca, naŷ Ensino. (UH1: CBR03, 207)

Dois dos entrevistados salientaram o papel da língua portuguesa como fonte de empréstimo de vocabulário para as línguas maternas.

[O *makassae* com o português ficou igual?] Algum tem, mas já varia, né. Exemplo, palavra de andaime. Nós utilizamos nŷo é andaime mas aldaime. [Ou seja, adaptaram a palavra?] Nós ouvimos, antigamente ouvimos quando os portugueses falam andaime, mas depois realiza aldaime. [Porque nŷo existia a palavra em makassae e foi adaptada do som.] Sim, sim. Sim, sim. (UH1: TMR01, 135)

[E o vocabulário?] Vocabulárioŷ Para Timor, usar a língua tétum, muito adopta a língua portuguesa. [Entŷo aí é fácil?] Fácil. (UH1: CBR03, 81)

Alguns entrevistados, no entanto, nŷo revelaram grande preocupação quanto à sobrevivência da sua língua materna.

Nŷo, as línguas maternas foi sempre segura porque também nŷo havia o pessoal daqueles litorais. Por exemplo na minha, estou a falar na minha terra que é Iliomar, que é longe da cidade que tem influência dos portugueses, estŷo lá numas aldeias e entŷo eles nŷo conseguiam estudar, ou seja, única comunicação que eles conseguiam utilizar é a língua materna. Portanto nŷo havia influências de mais outras línguas. Mesmo no tempo português nŷo havia escolas onde esses, sim esses, as pessoas de lá conseguiam estudar para influenciar a língua materna delas e entŷo o pessoal continua sempre a utilizar aquela língua e nŷo havia influências de fora. (UH1: EVR02, 124)

[E em termos de língua? O makassae, neste caso, sofreu alguma alteraçãoŷ, ficou tudo igual?] Até hoje nŷo alterou nada. [Sente que está igual?] Sim. (UH1: TMR01, 159)

[Utilização das línguas maternas] Nŷo menos. Igual. Nŷo mudou. Mas tem uma situaçãoŷ, Indonésia nŷoŷ proibido paraŷ Entrou na escola nŷo pode falar língua materna, só língua indonésia. [E portuguêsŷ?] [risos] Também nŷo, nŷo pode. Nós nŷoŷ Só na minhaŷ minhaŷ Posto. Noutro lugar pode, a língua materna. Nŷo problema. (UH1: CBR03, 100)

Terik, tétum *terik*. Já existia antes o registo. [Acha que tem futuro no mundo do trabalhoŷ] Tem, tétum *terik* tem gramática, tem o verbo, tudo. Mas tudo isso depende a negociaçãoŷ de cada distrito. Cada distrito quer resolver a línguaŷ A sua própria. (UH1: CBR02, 319)

Vai também. Sim. Também. Sim. N'yo vai haver perder. Identifica a pessoa. A língua materna identifica a pessoa. [Mas se os jovens n'yo falam, quem vai manter as línguas?] N'yo falam, mas é assimj Na língua, no dia-a-dia as pessoas já n'yo falam. Mas na casa sagrada, dentro da casa sagrada usa esta língua. E depende as pessoas de coloca. Eu n'yo vou colocar a minha língua com os meus amigos, por exemplo a língua de materna. Eu n'yoj Eu n'yo quero ver desenvolver. Ok, esse faz parte da cultura, claro. Faz parte. Mas no futuro n'yo vai perder e eu n'yo vou desenvolver. Mantém mesmo. [acha que vai ficar igual, com o mesmo número de falantes?] Sim. (UH1: CBR02, 233)

Só os velhos. Só os velhos. Mas n'yo no sítio de los Palos. É diferente connosco. [Aí] Os jovens também est'yo a falar. Em Los Palos, em *fataluku*. *Kemak* n'yo. [Ent'yo acha que há risco de o kemak se perder?] N'yo, n'yo vai de perder. Porque nós temos a transformar o Timor antigo para o Timor agora e para o Timor do futuro. Nósj Nós temos obrigaç'yo para vai transformar, nós n'yo podemos ficar ao mesmoj No passado. (UH1: CBR02, 227)

Eu acho que n'yo vai desaparecer. É assimj Também ainda sinto que é complicado. Depois dej Colocar o português como língua de ensino, ainda é muito difícil, masj Se algum dia nas escolas em Los Palos for adotado o português como língua de ensino, acho que o fataluku também n'yo vai desaparecer. O *fataluku* em Los Palos é como o tétum em Díli. É a língua materna, portanto n'yoj É para manter. (UH1: CBR01, 219)

[Acha que o makassae tem um número suficiente de pessoas que falam?] Acho que segundo dialeto ou terceiro dialeto fala em Timor. [Mas acha que está a crescer ou acha que o tétum está a começar a dominar?] O tétum está a dominar. [E acha que existe a possibilidade de o makassae desaparecer?] Hoje em dia n'yo, porque também já existe dialeto na escola, ent'yo n'yo vai desaparecer. [Ent'yo acha que tem um número suficiente de pessoas e que vai crescer, ou pelo menos manter-se.] Sim. (UH1: TMR01, 320)

Vai-se manter. Acho que n'yo vai desaparecer porque hoje em dia já existe a língua materna na escola, ent'yo eu acredito que n'yo vai desaparecer. (UH1: TMR01, 332)

Oemua, sim. [Os falantes de *oemua* s'yo suficientes para ela continuar?] Eu acho que sim porque *oemua* fala em 3 postos administrativos, Vemasse de Baucau Vila e também de Venilale. Ent'yo dá. [Mantém-se.] Iá. [Porque há línguas timorenses que têm pouca gente já.] Sim, alguns que têm duas ou três. [Uma família.] Sim, uma família, três, quatro sucus. [Ent'yo, acha que tem possibilidade de continuar, é isso, neste momento?] Iá. (UH1: EVR04, 354)

Esta perspetiva mais positiva acerca da permanência das línguas e culturas timorenses é partilhada pelo grupo de discuss'yo, apesar destes estudantes reconhecerem que é provável que

eventualmente se perca alguma língua autóctone. Na opinião destes timorenses, a única língua que nŷo se pode perder é o tétum, dado que essa perda se traduziria na perda da identidade timorense. Caso o tétum se mantenha, a cultura timorense como um todo vai permanecer igual.

[Existe risco das línguas timorenses se perderem. Alguns entrevistados dizem que perder uma língua é perder cultura e identidade. Concordam?]

GD3: Perder a língua às vezes sim, mas perder a cultura nŷo.

[E se por exemplo o *mambae* desaparecesse? Perdia-se a cultura? Trocava-se o *mambae* pelo tétum?]

GD2: Nŷo!

GD4: Nŷo, parece esse nŷo dá!

[Entŷo acham que nunca se vai perder?]

GD3: Nunca!

GD1: Mas a cultura, a culturaŷ Nŷo vai perder. Agoraŷ a dialéticaŷ A línguaŷ Para a frente, seŷ

GD3: Cultura fica sempre igual, nŷo perde.

GD1: Nós ainda temos tétum, para mim ainda temos tétum. Se perde tétum é que sinto que perde identidade. (UH2: 321)

GD3: Mas eu vou explicar assim: Quando eles andam em Díli, entŷo quando eles nŷo saem para Distrito nŷo falar nada. No meu caso, aquele ali, Macassae, no Bidau, este campo [de futebol] desde Indonésia existe ali. Neste campo sŷo Nŷo falam tétum. Só falam macassae. Quem entra ali, os criançasŷ Alguém que pergunta tétum, nŷo sabe. Só macassae. Para macassae em Laga e Baucau, mas entŷoŷ

GD1: Cada um tem sua ideia, mas eu, por mim, importante tétum nŷo perde! Eu penso assim: A língua árabe, china, dá para falar e a naçŷo pode desenvolver. Porque é que com tétum Timor nŷo desenvolve? Importante tétum que nŷo pode perder, porque tétum unir timorenses.

GD2: Representa o país.

GD1: Agora o dialetoŷ Pode falar no distrito, mas tétum número 1.

GD4: Tem sinais. Para desaparece esses dialetos. Mas precisa geraçŷes e tempo. (UH2: 333)

Uma questŷo que surgiu no decorrer do grupo de discussŷo foi o facto de ser mais positivo em termos de desenvolvimento e de uniŷo nacional de Timor-Leste que as línguas autóctones desapareçam, dando lugar a um estado essencialmente bilingue.

[Acham que é positivo ou negativo que as línguas desapareçam?]

GD4: É positivo. É positivo.

GD2: As línguas eŷ

[Se no ano 2050 só se falar tétum e português em Timor é positivo ou negativo?]

GD4: Positivo. Isto é que a sociedade muda.

GD3: Penso que é positivo mas ainda nŷo aconteceu.

GD4: Antigamenteŷ Antigamente aqui em Portugal também tem muitas línguas. Depois adapta comŷ Filhos já nŷo falam Tokodede também.

GD2: A minha esposa vem de Baucau. Eu vem de Ermera. Fala a língua kemak. A minha esposa fala a língua macassae. Mas os meus filhos, eles nŷoŷ T tum. S  t tum, t tum e português. (UH2: 338)

Em relação ao ensino em língua materna, as opiniões dos entrevistados dividem-se. Temos, por um lado, as opiniões daqueles para quem esta é uma medida positiva, no sentido de permitir que as línguas autóctones sobrevivam e passem de geração para geração, como veículos de cultura e tradição que são.

Acho queŷ do meu ponto de vista até   positivo pela identidade. Sim, porque nós l   a língua materna   falada por, pelas poucas pessoas, por exemplo Iliomar é um subdistrito, ou seja, tem quantos habitantes? Poucos, pouquíssimos, e conseguimos conhecer-nos uns aos outros s  naquela zona. Saem paraŷ falam 20 quil metros ou 30 quil metros quadrados da área geográfica, e portanto só dentro daquela zona. E agora com a influência da língua t tum, português na educação c  pode desaparecer, sim. Agoraŷ com esta língua materna,   uma riqueza que aquele povo tem, aquela identidade que identifica aquele povo. E acho que tem esta vantagem de estudar também. E eles, se calhar, um dia podem desenvolver-se um bocadinho. Nŷo   porŷ como uma língua, mas pode ser um bocadinho mais estruturado e assim pode prevenir o seu desaparecimento, o seu falecimento. (UH1: EVR02, 271)

Eu acho começa primeiroŷ Primeiro escola tem que come arŷ Língua português, na introdução usa língua materna. Eu acho começa primeiroŷ Escola b sicoŷ Primeiro ano língua português mas introdução com línguaŷ Para mim [português] primeiro ano. (UH1: CBR03, 202)

Acho importante tem que estuda língua materna. A cultura nŷo perdeŷ [Acha que vão desaparecer?] Eu acho que longo tempoŷ talvez. (UH1: CBR03, 218)

Boa ideia para nŷo pode ser esquecer a língua materna porque em Los Palos já desapareceu uma língua materna porque nŷo aplica dia a dia, ent o desapareceu. [Ent o   ben f co, é bom?] E por isso benefício para os timorenses. [Mais línguas. Mas para quê? Para manter a cultura, para manter as etnias?] Para manter cultura, tradição. (UH1: TMR01, 312)

Por outro lado, temos a opinião daqueles para quem a multiplicidade de línguas ao nível do ensino primário é apenas uma medida política temporária mas que trará enormes desvantagens para os alunos que só terão um primeiro contacto com as duas línguas nacionais, o t tum e o português, num período muito mais tardio das suas vidas.

[É] difícil para as gerações que estão na montanha e que estão na vila para aprender, eles têm dificuldade ainda para aprender tétum, ainda para aprender português, ainda para aprender língua inglesa, indonésia, então essas são as dificuldades que eles têm, porque usufruem muitas línguas durante a sua infância, então é difícil. Porque não só tétum e depois aprende para as outras línguas? (UH1: EVR01, 325)

Agora, desvantagem agora nós temos, por exemplo, quando era pequenino eu falava só makalero, não sabia o tétum, tétum aprendia quando ia ao colégio. Mas nestes momentos não, neste momento os meus sobrinhos mesmo lá em Iliomar, aquela terra, já estão a falar tétum, já conseguem falar tétum e português porque introduziu nas escolas e portanto mesmo assim não sei se o futuro do makalero vai continuar porque as pessoas começam a utilizar outras línguas na vida diária, mesmo nos campos. Depois da independência e portanto. (UH1: EVR02, 154)

[Aprender só em língua materna no 1º ciclo] Acho que é mau. Porque a língua Makassae não vai ser utilizado em no futuro. [Deviam aprender outras línguas mais jovens?] Tétum, português, sim inglês mais jovens. (UH1: EVR03, 245)

[Neste momento estão a começar a ensinar em língua materna nas escolas. Acha que é positivo ou negativo?] (Resposta peremptória). É negativo. Para mim, a minha ponto de vista, porque estamos a lutar para falar bem português. Depois estamos a tentar também, o nosso país também estamos a tentar para viver na Ásia, então claro que temos que falar também inglês. Português e inglês. Se fosse eles ensinam como língua materna, é difícil para as pessoas, as crianças. Imagina agora até 4º ano, acho eu, no ensino básico eles ensinam com língua materna. Claro que as crianças vão compreender melhor do que usa língua tétum ou português. Mas o problema é que quando eles querem procurar a vaga de bolsas de estudo, essas coisas, eles têm dificuldade. [Pois, claro, porque não têm treino, é isso?] Iá, iá. A base não forte, a base não forte das duas línguas, português e inglês. Tem que ser mudar isso. Eu não concordo com o plano dos governos que disseram usa a língua materna até 4º ano. Imagina os filhos das elites, eles ah eles entraram os filhos deles numa escola portuguesa, numa escola internacional. Lá ensina com o português e inglês, depois no ensino público, nas áreas remotas ensinam com dialetos. É difícil. [Ou seja, acha que devia haver um esforço para ser tudo igual, é isso?] Iá. [] Língua materna pode, nós com criança pode aprender na casa, não na escola. Na escola é difícil. [Acha que é negativo?] Negativo. (UH1: EVR04, 333)

[No futuro, no seu trabalho, que línguas é que quer promover, que línguas é que serão mais importantes?] Duas. Língua inglesa e língua portuguesa. [O português e o inglês, é isso?] Iá, só. [Portanto as línguas maternas aí já não?] Ah, é melhor falar só em casa, mas para educação, diária, evita.

[Acha que é uma desvantagem?] Iá. Evita isso. (UH1: EVR04, 500)

Nýo, por exemplo, eu sou de Baucau, eu vou ensinar em Los Palosj. Como é que eu vou ensinar? Eu vou falar fataluku? Isso é que é dificuldade. Entýo, nýo vouj. Para mim, da minha parte nýo prefiro essa. Aplicar. [É negativo?] É negativo, é negativo. E temos que adaptar também. As crianças, por exemplo, numa escola primárioj. Queremos escrever, por exemplo, *ha'u*, por exemplo *ha'uĩ*. Como é que eu posso escrever em fataluku? Muito difícil! Sotaque também, sotaque também é muito diferente. Temos também. Os professores nýo sýo robots, nýo sýo robots. [Entýo o que acha que é melhor ideia?] Tétum e português, só, desde criança. (UH1: EVR05, 207)

Critico. Eu nýo sou a favor disso. Porque depois a criança nýo se adapta muito bem. A partir do quinto ano é difícil. Sim, porque, imagine, nós até na escola portuguesa desde o primeiro ano até ao quarto ano sentimos dificuldades, um aluno do quinto ano já nýo apanha bem isso. E o tétum, o tétum é praticado todos os dias, e é uma língua super difícil a nível de escrita, ainda a maior parte da populaçýo nýo sabe escrever corretamente. Ainda ontem tive a corrigir um estudante em tétum, masj. Mas acho que nýo é assim muito correto, para isso colocam o português e o tétum desde o primeiro ano. (UH1: CBR01, 207)

Para mim é mau. Para mim é mau. Mas depende do ambiente, o ambiente é que forma a pessoa. Tudo isso depende do ambiente. (UH1: CBR02, 219)

Quanto à perspetiva dos participantes do grupo de discussýo no que respeita a utilizaçýo da língua materna ao nível do ensino básico, e apesar dos elementos que o compunham pertencerem a diferentes etnias, existiu unanimidade na crítica a este tipo de ensino. Para estes participantes existem claras vantagens no ensino em língua portuguesa e tétum desde os níveis mais básicos de ensino.

GD3: Agora assim, como é que vai perder as línguas maternas? Parece nýo vai perder porque agora a política do Governo de Timor Leste tem desenvolve a língua materna!

[O Governo quer promover a língua materna nas escolas]

GD4: Mas tem dois grupos. Um grupo quer o outro nýo!

[13 distritos, 26 línguas e dialetos, só algumas usadas nas escolas, outras desprotegidas. Será positivo criar um Departamento de preservaçýo de línguas maternas?]

GD3: Negativo. Esse nýo serve!

GD2: Para mim eu nýo concordei quando a política do Governo desenvolve a língua materna na escola. Eu nýo concorda. Por isso quej. o desenvolvimento na parte ciência essa nýo desenvolve, só falar pode. Mas quando isola para a

GD3: Para a ciência!

GD2: Para a ciência nýo. (UH2: 346)

[Entyó o ensino em língua materna ntyó traz vantagens?]

Todos: Ntyó!

GD3: Ntyó traz vantagens, ntyó.

GD1: Ainda vai gastar mais.

GD2: Porque muitas línguas só para destruir os jovens.

GD1: Sim!

GD2: Os jovens, eles querem aprender, eles querem aprender a ciência ou aprendem muitas línguas maternas? O mundo agora o que precisa é a língua internacional. Uniýo de português, inglês]

[Estyó a preservar as línguas]

GD1: E as diferenças!

[E a destruir a uniýo?]

Todos: Sim! (UH2: 354)

[Entyó acham que as línguas maternas podem ser faladas em casa com a família]

GD2: Mas na escola ntyó!

GD4: Faz confusýo! (UH2: 365)

GD2: Outras línguas] Por exemplo a língua tétum, sim. Porque syó duas línguas oficiais. Aumentar a frequência para a língua português e diminuir a frequência da língua tétum e outras línguas maternas, línguas maternas ntyó! Porque] O que é que nós já discutimos? Os veteranos, muitos anos, eles ficaram, viveram nas montanhas durante 24 anos, eles falam português bem, eles escrevem bem, como é que os jovens ntyó, ntyó podem fazer isso? (UH2: 534)

[E quanto ao ensino em língua materna?]

GD2: Eu penso que a língua materna só para destruir]

GD1: A unidade.

GD2: Destruir]

GD4: A unidade.

GD2: Destruir os pensamentos dos jovens. Porque muitas línguas só para baralhar as suas cabeças. As suas cabeças.

[Concordam?]

GD1: Eu concordo! Eu aposto mais em duas línguas, português e tétum.

GD2: Ou inglês]

GD1: Tem de ser mais no centro, para desenvolver a língua tétum, que é a nossa identidade, tenho que desenvolver] Ej Português.

GD3: Se assim] Se tivesse poder na política, desde encontrámos o Dr. GD2 numa apresentação na Austrália sobre desenvolvimento da língua materna em Timor-Leste, eu ntyó aceitei também, e o Dr. GD2 também ntyó aceitou. Por isso. Se tivesse volta para tenho poder para fazer isso, fazer para tudo a língua ntyó vai desenvolver. (UH2: 536)

[Acham entyó que o ideal é que todos os alunos aprendam nas mesmas línguas?]

GD3: Língua portuguesa e parece que explica em tétum um pouco. Quando quem nŷo compreende bem pode ajudaŷ

[A língua materna como apoio?]

GD3: Como apoio só. Para explica, para dar ensina nŷo.

GD2: Complica, complica para custoŷ

GD1: E nŷo há professor para ensinarŷ

GD4: Por exemplo, Indonésiaŷ Mais de 7000ŷ línguas locais. Mas eles só usam *bahasa indonesia*. Em todo. Nŷo preocupa em Sulawesi, em Java, em Sumatra, em aquela parte Oeste de Timor, eles sóŷ Usam na escola só o *bahasa*. Agora em Timor, nesta transiçŷo faz confusŷo aí. Alguma pessoa vai para Austrália ou vem de Austrália, diz que assim ensina todas essas línguas. Mas eles nŷoŷ Próprio nŷo compreendem. Nŷo compreende o sistema. Língua é só português e tétum.

GD3: Quando para mim é assim: voltar para a Constituiçŷo. A Constituiçŷo já diz assim: Língua português e tétum.

GD2: É bíblia!

GD1: Sim. (UH2: 547)

[Aham entŷo que as línguas maternas nŷo se vŷo perder mas nŷo devem ser ensinadas na escola?]

Todos: Sim.

GD3: Nŷo é preciso.

GD1: Língua é que unificaŷ As pessoas.

GD3: Nŷo é para ensinar. Só para falarŷ (UH2: 558)

Alguns entrevistados expressaram interesse na promoçŷo da sua própria língua materna como forma de garantir que a mesma nŷo se perca.

[E a sua língua, o makassae, neste caso, se tiver a possibilidade de o fazer, é uma língua que acha que devia ser promovida, devia ser espalhada?] Eu também tenho objetivo tétum, é isso, se um dia eu faz esse regulamento primeiro eu quero fazer esse regulamento com a língua makassae, para promover, né? [A sua própria língua.] Desenvolver a matéria. [Acha que ajuda, desenvolver a língua ajuda a desenvolver também as pessoas e a terra em si?] Sim, sim, sim, porque para as pessoas que nŷo percebe a língua português, ou assim, mas fácil entender a língua materna. (UH1: TMR01, 442)

Bunak é um projeto fazer um livro mas nŷo na escola. É fora da escola. (UH1: EVR01, 244)

Eu também tenho objetivo tétum, é isso, se um dia eu faz esse regulamento primeiro eu quero fazer esse regulamento com a língua makassae, para promover, né? [A sua própria língua.] Desenvolver a matéria. [Acha que ajuda, desenvolver a língua ajuda a desenvolver também as pessoas e a terra em si?] Sim, sim, sim,

porque para as pessoas que n̄o percebe a língua português, ou assim, mas fácil entender a língua materna. (UH1: TMR01, 442)

Para outros, a aposta deve ser feita na promoç̃o do tétum e também do português.

Tétum. Acho que sim. E o português também, sim. Já que tou aqui a aprender português eĩ sim, se calhar. [Acha que seria capaz de ensinar em português num curso de arquitetura em Timor?] Acho queĩ sim. Tentar, gostava de tentar. (UH1: EVR03, 330)

Duas. Língua inglesa e língua portuguesa.

[O português e o inglês, é isso?] Iá, só.

[Portanto as línguas maternas aí já n̄o] Ah, é melhor falar só em casa, mas para educaç̃o, diária, evita.

[Acha que é uma desvantagem?] Iá. Evita isso. (UH1: EVR04, 500)

N̄o, sempre o tétum, se é para os timorenses é o tétum, n̄o é? Acima de todas porque com aquela língua consegue chegar a todos, todos os timorenses conseguem falar o tétum além do próprio dialeto. (UH1: EVR02, 346)

N̄o, é vantagemĩ temos de juntarĩ Junto, juntar todos em tétum. Para que podemos, por exemploĩ Chegamos em Díli, podemos falar tétum, n̄o podemos falarĩ Por exemplo, eu n̄o conheço muito bem a siĩ Como é que eu posso comunicar? Na língua materna? Eu n̄o vou falar com você, você n̄o sabe falar a minha língua materna. Ent̃o tenho que falar tétum em Díli, por exemplo, em Baucauĩ eu vou chegar em Baucau e n̄o vou falar makassae ou midiki, eu vou falar tétum. [E as culturas?] Devem manter, devem manter. Porque é assim, é da regĩo. Da raíz. Podemos falar do nosso distrito ou do nosso município, possoĩ Podemos falar a nossa língua própria. Quando chegarmos em Díli podemos falar a nossa língua tétum e português. [Timor corre o risco de perder estas línguas?] N̄o. V̄o manter. (UH1: EVR05, 223)

Língua Portuguesa em Timor-Leste – Sob este código reunimos perspetivas e opiniões dos entrevistados no que respeita a utilizaç̃o e a permanência da língua portuguesa em Timor-Leste de um modo geral. Este código está separado e, portanto, difere dos que se podem encontrar na categoria *Relaç̃o com a Língua Portuguesa* uma vez que n̄o diz diretamente respeito à relaç̃o direta do próprio entrevistado com esta língua, e sim a uma vis̃o global do que se passa no território de Timor-Leste. Exemplo: *Todas as pessoas que estão em Timor não falam português. São só poucas as pessoas que falam. Esse é o problema, acho, a língua.* (UH1: EVR01: 130)

No que respeita a presença do português em Timor-Leste, alguns entrevistados referiram o facto de esta língua, para além de se encontrar consignada na Constituiç̃o, fazer também parte da identidade timorense.

Eu posso dizer que o português é mais útil porque está constituído na Constituição. Para o trabalho sim, o português. (UH1: EVR01, 259)

Acho que sim, porque já tomámos [o português] como identidade. Acho eu, sim. (UH1: EVR01, 265)

Os portugueses podem implantar a língua portuguesa lá em Timor. Significa já plantaram, conseguimos aprender, já temos também frutos. Além desse os portugueses já cultivaram também sementes, plantaram sementes e cultivaram frutos e agora somos nós os frutos. Queremos também semear também sementes. Para que os futuros pode falar bem português. [então a relação vai melhorar?] Sim, sim. Porque assim. Ainda têm mais forças, lá em timor, professores, significa ainda temos mais boas relações. (UH1: EVR05, 304)

Apesar de ser uma língua constitucional e de escolarização, a maioria dos entrevistados considera que o português é pouco utilizado no dia-a-dia das pessoas em Timor-Leste. Surge também a questão de facto de Timor-Leste se encontrar tão longe dos outros países lusófonos.

Todas as pessoas que estão em Timor não falam português. São só poucas as pessoas que falam. Esse é o problema, acho, a língua. (UH1: EVR01, 130)

Nós nascemos durante a ocupação indonésia. É por isso que nós não conseguimos falar bem a língua portuguesa. (UH1: EVR02, 46)

Português só aprendemos mais é nas escolas. (UH1: EVR03, 111)

[Os irmãos aprenderam português na escola, mas] depois de saíram da escola vão falar só a língua indonésia ou tétum. (UH1: EVR05, 35)

Alguns tem interesse, alguns não tem interesse. Alguns tem interesse mas não tem oportunidade. E alguns tem oportunidade mas não querem aprofundar. [É verdade, às vezes temos oportunidades e não aproveitamos.] Uhum. Como agora em Portugal. Estudantes aqui já estão todos, nós já estamos num ambiente, num ambiente de sociedade de língua portuguesa mas não querem aprender. Alguns em Timor que querem estudar, querem falar bem português. Problema é que a sociedade lá também não pratica português. É questão de vantagem. (risos) (UH1: EVR04, 192)

São poucas pessoas, metade das pessoas vão falar português e metade das pessoas também vão misturar outras línguas indonésio, inglês e tétum. Porque é assim, neste momento os líderes que estão no parlamento também não falam português, alguns falam e alguns também não falam, existem deviam dar o exemplo. (UH1: EVR01, 137)

Eu atualmente não estou muito a par disso. Mas eu sei que têm vindo muitos estudantes a optar por Portugal. [Na sua perspectiva, existem vantagens?] É assim,

olhando para a população total talvez não tanto. Mesmo pela barreira geográfica, é só isso. Não temos mesmo nada à volta que seja português. Macau está lá mesmo em cima. E já vai ser tudo eliminado em Macau. (UH1: CBR01, 240)

Eu não conheço os portugueses lá em Timor. [Nenhum? Nunca falou com nenhum?] Só uma pessoa de Cuba. [Ou seja, a sua experiência com o português lá é zero, não tem nenhuma.] Sim, sim, é zero. (UH1: TMR01, 112)

Existem inclusivamente aqui referências ao facto dos políticos não dominarem o português apesar de exigirem que se conheça e utilize esta língua.

Às vezes também os políticos querem exigir-nos a falar português, mas eles não estão, não só a falar, não estão a perceber o que é que eles estão a falar. Eu vi também e ouvi uma notícia do nosso político numa reunião a falar português não conseguiram falar português. Só conseguiram falar e depois riram-se. O que é isso? São políticos. [Precisam de] Formação. Formação da língua portuguesa. Não só em Timor para formar mas não conseguiu falar português, senão é obrigatoriamente 3 ou 5 anos para vir cá estudar. Não é só 3 meses. (UH1: EVR05, 119)

Na perspectiva dos entrevistados esta utilização limitada afeta a aprendizagem da língua portuguesa, reduz a fluência na mesma e dificulta a experiência daqueles que se deslocam para Portugal ou outros países da CPLP.

É assim, o português de Timor até agora para mim... É pior... [J] Ir para a Universidade. Eles só têm que decorar as coisas eles não entenderam o que é a língua. Isso é uma questão muito pior para Timor. (UH1: EVR01, 127)

Timor tem língua oficial com português mas os salesianos de Timor ainda não, não falam português e então mandaram-nos para cá para aprendermos português. Sim, português e quando um dia voltar, regressar podem intervir nesta área da educação. Os salesianos estão mesmo na linha da educação. (UH1: EVR02, 35)

Lá já comunicávamos em português e os professores são os portugueses, então. [Foi suficiente?] Não muito. Não quer dizer, sim, suficiente sim, suficiente. Mas quando cheguei cá, a língua portuguesa académica da universidade, um bocado difícil, não é? (UH1: EVR03, 65)

Os entrevistados referiram ainda as dificuldades de muitos professores, os quais deveriam ensinar em língua portuguesa nas suas escolas mas acabam por não o fazer, seja por falta de formação específica ou desinteresse.

Portugueses e há uns timorenses, que acabaram o curso ou moravam muitos anos aqui, depois foram lá para ensinar. (UH1: EVR03, 67)

Eu também professor na universidade. Os meus alunos todo fala português] Começou criança, tem curiosidade falar português] Mas] Os professores, maioria, falar língua indonésia. Só saber língua indonésia. Entrou na indonésia, n'yo sabia nada língua] [Risos]] Mas estudante só consegue língua. [Por ser língua de ensino?] Sim. **(UH1: CBR03, 35)**

Sim, eu] Necessidade para melhora a minha língua] depois eu vou voltar] Se] Se mais melhor eu vou ensinar com língua português para] Os alunos n'yo há problema com língua para mais compreende] **(UH1: CBR03, 37)**

UNTL agora tem política] Só podes vai continuar estudo] Só para liç'yo usa língua português. O Reitor n'yo autoriza docente vai continuar a liç'yo n'yo usa língua portuguesa. Só língua portuguesa Brasil ou Portugal. **(UH1: CBR03, 40)**

Mais professor de português ensina para todos] Se a escola] Na escola público professora só escreve] Escreve em português mas nunca fala português, só fala tétum. [N'yo é suficiente?] N'yo. Mais escolas. **(UH1: CBR03, 67)**

A exceç'yo parecem ser os professores formados ainda no período colonial português ou aqueles que completaram o seu ensino básico nessa época.

[Os meus professores em Timor?] Ah! S'yo] s'yo todos timorenses. [Dominavam o português?] N'yo. Eu posso dizer] n'yo, eu tenho a certeza absoluta. Mas alguns] só alguns professores é que falam bem português porque eles já tiveram quarta classe no tempo português. **(UH1: EVR01, 71)**

Eles s'yo timorenses. [E tinham alguma dificuldade, os próprios professores?] N'yo porque eles estudaram no tempo da colonial ent'yo, os professores] **(UH1: TMR01, 88)**

A obrigatoriedade de utilizar o português no ensino ficou bem patente no grupo de discuss'yo, apesar do grupo reconhecer que existem bastantes dificuldades e que muitos alunos e professores n'yo compreendem esta língua.

[Na UNTL há professores que n'yo usam o português]

GD1: Mas é obrigatório. Português e tétum! **(UH2: 421)**

GD1: Sim, sim, eu senti isso. Depois de eu voltar a fazer o mestrado aqui antes, quando cheguei lá começa a trabalhar, fazer o meu manual em português, tentei ensinar] Usar slide, mas ler tudo em português] E tentei ensinar em português. Sim, tentei. Só que alguns n'yo conseguem e explica em tétum e *bahasa*.

GD4: N'yo é só isto. Nós temos] Determina] Regulamento. Os professores tem que escrever com português como aquele que matéria didática. Tudo. E esse

sempre vem do ministro. N'yo é individual' Individual é mesmo como agora.
Mas se vem do ministro, indica' Depois B. Escreve 2 paga 500. (UH2: 456)

Esta quest'yo parece estender-se tamb'ém à apresentaç'yo de relatórios ou outros trabalhos no 'mbito da educaç'yo superior.

GD1: Houve um momento que nós ganhamos uma pesquisa da ASEAN Foundation. E' Tínhamos de escrever em português. Muito difícil para encontrar um mentor para' Corrigir o trabalho. Por causa de português. E encontrámos o ex-ministro das finanças, R., é que foi o nosso mentor. Agora, no dia de apresentaç'yo, nós preparámos para apresentar em português. Eu mesmo, volta de Portugal eu queria tudo apresentar em português. Se eu falar mal eu n'yo me interessa, eu quero é aplicar. Naquele momento, quando chegámos na porta, queria fazer o nosso horário para fazer a nossa apresentaç'yo e a comiss'yo organizadora disse assim: “v'yo falar em t'etum.” “Mas porquê?” “É a língua oficial!” “N'yo, vem mais' parte da [indistinto], do outro país, Índia, Indonésia, austrália, vocês n'yo podem fazer a apresentaç'yo em português!” Mas é o nosso país, português! [risos] Eu n'yo gostei de fazer a apresentaç'yo em t'etum. (UH2: 478)

Em relaç'yo ao interesse dos timorenses em determinadas escolas como as chamadas escolas de refer'ncia, que lecionam em português, os entrevistados revelaram uma perspetiva muito positiva, salientando as vantagens deste ensino. Realçam contudo, tamb'ém as dificuldades, sobretudo as relativas ao acesso a estas instituiç'oes e ao reduzido número das mesmas no território timorense.

Para mim é assim' Na minha perspetiva é bom para eles porque assim daqui a mais' 5 anos' já conseguiram a falar, já conseguiram trabalhar num' como se diz' num emprego digno para eles. [E as escolas de refer'ncia, s'yo positivas?] É positivo para eles. [Muitos timorenses queixam-se das dificuldades de entrar nessas escolas] Pois, por causa dos critérios, dos critérios da seleç'yo. É muito rigoroso, ent'yo n'yo conseguimos entrar lá. [e o número tamb'ém?] Pois, n'yo cabem todos. [Os seus filhos est'yo ou já estiveram em alguma escola de refer'ncia?] N'yo, ninguém. [Por essas dificuldades?] Para mim n'yo. Como eles já est'yo a estudar na escola primária e pré-secundária significa que já est'yo a aprender a falar português. Quando eles n'yo conseguiam falar português ent'yo eu vou “puxar”. (UH1: EVR05, 70)

É assim, no meu distrito, no meu município, Baucau os pais lá querem, mesmo que eles n'yo saibam português porque eles nasceram no tempo da invas'yo da Indonésia ent'yo é difícil para eles falar, eles preferem que os filhos entrem na escola portuguesa para falar bem português. Aprendem as matérias de nível Portugal lá na escola CAFE. [Acha que é importante ent'yo n'yo só a nível de

língua mas também de formação?] lá. Conhecimento também. (UH1: EVR04, 104)

Em Timor os pais querem escola em referência mas tem dificuldade parte de económico, então Normalmente estudaram em público escola de Timor-Leste. (UH1: TMR01, 96)

Os meus pais querem que nós frequentamos nas escolas de referência. Para entender melhor a língua portuguesa, porque a língua portuguesa é uma língua oficial. E nós consideramos também o português uma língua mais difícil para falar. Então os meus pais querem encorajar-nos para frequentar a escola de referência. (UH1: EVR01, 78)

Sim, sim, gostam. Não sei, porque se calhar acham que tem mais qualidade, o ensino, comparado com outras escolas lá em Timor. As escolas públicas. (UH1: EVR03, 73)

São realidades novas. Acho que em Timor, sim, até mesmo os meus irmãos e os meus sobrinhos, não é questão de, claro que tem a ver com a questão economia das famílias, a realidade das famílias. Mas acho que a vontade dos pais é quer colocar os filhos numa escola em que tem qualidade, ou seja, tem os professores que conseguem acompanhar, conseguem ensinar algumas coisas para aprender alguma coisa. Por exemplo na realidade de Timor muitos as escolas públicas sempre últimas escolhas dos pais. Só se for nos subdistritos, aí é outra coisa, mas nas cidades que tem aquelas escolas privadas e públicas as escolas públicas sempre foram, acho que sempre a última escolha. Se não tiver capacidade de financiar os filhos a andar na escola privada. Os pais procuram a qualidade. (UH1: EVR02, 80)

[Os timorenses querem que os filhos frequentem escolas portuguesas?] Eles adoram muito. É um privilégio. Lá em Timor Lá em Timor, os jovens Os filhos gostam de falar a língua inglesa. De Por causa os ingleses abrem o curso de inglês na outro lado. Díli também tem, qualquer Município também abre qualquer curso da língua inglesa. Os que falam o português é um privilégio. Não há muita gente que fala muito Que fala bem o português. E entende bem o português. E explica bem o português, e interpretar o português. Não há muito. (UH1: CBR02, 66)

Eu mais gosta para continuar na escola português em Díli Tem um escola portuguesa Ruy Cinatti Mas muito gente quer para estudo na Ruy Cinatti. Porque eles não há Não há lugar para entrar. [Risos] Eu acho que português vai encerrar Ah, é abrir novo loke, sim, loke abrir escola novo. Mais professor de português ensina para todos Se a escola Na escola público professora só escreve Escreve em português mas nunca fala português, só fala tétum. [Não é suficiente?] Não. Mais escolas. (UH1: CBR03, 66)

Quem tem um filho na escola na Ruy Cinatti pai dele é obrigatório tem que falar português por isso ele agora começa vai procurar curso para aprender português.
(UH1: CBR03, 70)

Quanto ao grupo de discussão, uma das primeiras referências à temática do português em Timor-Leste foi no sentido de realçar as diferenças entre esta língua nesse território e em Portugal.

Até o senhor Xanana fala Os portugueses não Diz que Eles não compreendem nada! Mas para nós, o Xanana fala português muito bom. Não sei!
(UH2: 14)

Outra questão que surgiu no grupo de discussão foi o facto de as próprias instituições e ministérios de Timor-Leste não utilizarem habitualmente a língua portuguesa nas suas comunicações, o que no entender destes participantes, deveria ser obrigatório.

GD1: Como exemplo, agora eu estou a escrever ou ler, procuro os dados no site do Ministério, por exemplo no Ministério de

GD2: Finanças.

GD1: Finanças Estatística Não há versão portuguesa!

GD2: Inglês e tétum.

GD1: Só há inglês e tétum!

GD2: É assim que eu disse ao *mão* GD2 “como é que obrigar os professores a estudar aqui e eles lá desenvolvem só”

GD4: Só que nós Se exemplo Quer dizer mandar para cá, para aprende português e usar para timorense diz que português é importante. UNTL só paga os professores é que vêm O Governo se para outro país não

GD1: Sim, mas Todas partes, todas as entidades têm que fazer equilíbrio entre nós, entre educação setor, ou todos setores tem de ser fazer equilíbrio. Senão não vai existir

GD4: E Xanana Ele é para ser [indistinto]. Mas só vem ditadura Obrigam as pessoas

GD1: E comparamos

GD4: Tem de ser obriga, obrigatório O obrigatório. (UH2: 444)

GD1: Sim, melhor.

GD4: É melhor quando esses assessores do ministro falam isto para ministro. Os documentos próprios para ensinar tem de ser em português.

GD1: Mas nós, já em Universidade, já tem essa orientação para todos os professores, prepara em língua portuguesa, mas o que para mim fica Mais estranho é a agência ANAA é que faz a avaliação para qualidade das Instituições

GD4: Usa inglês!

GD1: Usa inglês. Porque eles disseram assim: Porque para pagar o assessor ou vem de Portugal para fazer a avaliação é mais caro. Então todos os documentos têm que ser apresentados em inglês!

GD2: Em inglês.

GD1: Naquele momento só o nosso Departamento é que apresenta em português. Então eles têm dificuldade para procurar as pessoas para avaliar.

GD4: Porque este tem ligado com o

GD1: Eu disse “Eu não vou escrever em Nós não vamos escrever em inglês!”

GD4: Este ligado com aquele presidente ou diretor Ele vem de Austrália ou de Nova Zelândia! Então só entende com inglês!

[Então se o ministro estuda na Austrália puxa para a Austrália, se estuda em Portugal puxa para Portugal?]

Todos: Sim, sim.

GD3: Mas este não é bom

GD4: Quer dizer Volta para Primeiro-ministro Instrução que esses documentos Tem de ser em português. Então

GD3: Porque inglês e malaio igual. São as línguas de negócio. E língua tétum e português

GD1: Oficial, não pode ser em inglês.

GD3: Tem todas as pessoas, agentes, Governo, aquele ali tem, tem, obrigatório para fazer isso. (UH2: 460)

Influência dos media na aprendizagem de línguas – Código que se refere aos diferentes modos de se aprender uma língua desconhecida ou de se promover uma língua já existente em determinado território através do recurso aos *media*, sobretudo, de acordo com os entrevistados, a televisão. Este código, que optámos por colocar na categoria *Equidade de Línguas*, possui também uma relação bastante próxima com as categoria *Interculturalidade e Relação com a Língua Portuguesa*, uma vez que os entrevistados apontam questões culturais e de aprendizagem da língua portuguesa quando se referem aos *media*. Esta questão, e portanto este código, surgiu naturalmente no decorrer das entrevistas, não estando presente no guião de entrevista. Exemplo: *[E há mais pessoas se calhar que falam indonésio do que inglês.] As crianças de 7 anos agora também sabem falar língua indonésia. [Porque veem televisão?] Já, todos os dias veem canais indonésios (UH1: EVR04, 394).*

A maioria dos entrevistados estabeleceu uma relação entre a exposição aos *media* em determinada língua e o conhecimento dessa mesma língua. Referem, por exemplo, a ubiquidade dos canais em língua indonésia em Timor-Leste como um dos principais motivos pelos quais esta língua continuou a manter a sua presença no território, ainda que não com carácter oficial, dado que após a independência deixou de ser ensinada nas escolas, pelo menos de forma oficial. Por outro lado, os estudantes entrevistados afirmam que a língua portuguesa deveria ser alvo do mesmo tipo de projecção e sugerem um aumento dos programas de rádio e televisão em língua portuguesa, sobretudo programas que apelem à população mais jovem, para além de uma maior exposição à música em língua portuguesa.

Eu costumo falar tétum às vezes influenciado também, algumas palavras pelo indonésio. As pessoas compreendem porque a televisyô da Indonésia... Costumam ver a televisyô da Indonésia todas as noites entyô influencia muito isso também para a prática do dia-a-dia. (UH1: EVR01, 63)

E hoje acho que consigo entender. Ouvir música de português, ajuda. Também o facebook e oj gosto da página de notícias diárias, o jornal de português, costumo ler as notícias de português. (UH1: EVR01, 98)

Lá em Timor, já [pausa] aprendemos mais indonésio porque tínhamos canais tudo em indonésia, essas coisas. Entyô, jovens, crianças gostam mais de ver essas] essas novelas, entyô aprendem mais rápido. Português só aprendemos mais é nas escolas. [Existe uma relação entre os filmes, a música e as novelas? Deviam existir mais canais em português?] Sim, sim, acho que sim. É que lá só a RTP, e só] só a RTP. Também só o telejornal, entyô os jovens nyo gostam muito de ver [risos]. (UH1: EVR03, 111)

Indonésio. Claro. (risos) Porque eu costumo assistir os filmes indonésios e a telenovela da Indonésia, entyô mais fácil para mim para compreender. [E há mais pessoas se calhar que falam indonésio do que inglês.] As crianças de 7 anos agora também sabem falar língua indonésia. [Porque veem televisyô?] Iá, todos os dias veem canais indonésios. (UH1: EVR04, 394)

[E o povo, acha que vai usar mais o tétum que o português?] Sim, mas sugiro também o canal da RTP, a RTP pode produzir mais canais, da RTTL, RTP também, canais portugueses e jornal também português. Apanhamos só canais da Indonésia. Entyô conseguimos falar só] as crianças nyo querem falar português, porque assim, um filme português [é] para as pessoas mais velhas. Filmes, bonecos] Entyô, eles ainda estyô aí, na escola] Isso também pode, pode] daqui para a frente, pode abrir também mais canais [portugueses] lá em Timor. (UH1: EVR05, 120)

[E televisyô, rádio, música, ajudam?] Também, também. Mas nyo ouvia muito música portuguesa, portanto acho que nyo, música naquela altura nyo. [E a exposiçyô dos timorenses aos media indonésios?] Eu acho que é crítico. Eu só] é o meu ponto de vista. É crítico. Sim, até hoje] Sim. Por exemplo, quando eu falo com eles e digo “Ai, eu adoro fado, o fado de Coimbra, oh meu Deus!” Eles dizem “Isso é música para velhos!” [Risos] E eu assim “Nyo, nyo é!”. Os timorenses aqui também nyo ouvem, os recém-chegados. Nyo se ouve nada disso em Timor. Sabia lá o que é que era o fado. Mas] Só isso. [Acha que o fado era uma boa ideia para promover o português em Timor?] Eu acho que sim, acho que era uma ligação interessante entre Portugal e Timor. Acho que sim] É uma música super diferente, mas. [E para um primeiro contacto?] É muito difícil. Estava a pensar abrir uma casa de fados em Timor. [Risos]. (UH1: CBR01, 82)

Dentro na escola entýo as pessoas costumam ouvir o que é que a professora está a falar e com a língua português. Fora da escola costumamos falar a nossa língua, tétum. E na casa, na casa entýo, as pessoas costumam ter a programa de televisýo da Indonésia. E isso é o ambiente que cria as pessoas para nýo percebe bem a língua portuguesa. [Acha que fazem falta mais programas em português?] Falta, falta mais programas. (UH1: CBR02, 58)

Nýo sei, mas agora no programa, tem que falar português. Depois tem que evitar ou diminuir fala língua indonésia nas escolas] Televisýo] Se quando pode] indonésia, mas tem que traduz usa língua português na televisýo para ajudar. (UH1: CBR03, 115)

(Dúvida) Inglês sim, mas indonésio ainda nýo sei porque inglês é uma língua internacional. Indonésia ainda nýo sei. [O indonésio ainda é falado por muita gente em Timor-Leste.] Sim, por causa da notícia, televisýo, aquele de] isso] influência, nýo é? Mais rápido. [Sim, sim, é verdade, vocês têm muitos canais indonésios e só um canal português praticamente.] Sim, sim, tudo. (UH1: TMR01, 346)

Para além das questões de língua, alguns dos entrevistados afirmaram também que deveria existir algum cuidado na escolha de programas culturalmente apropriados a Timor-Leste, já que, na opiniýo de alguns, a cultura timorense, por ser mais conservadora, se aproxima mais da indonésia do que da portuguesa, entendida como demasiado liberal.

Mas na Indonésia nýo é muito difícil pela questão da língua. Nós costumamos assistir televisýo indonésia. Entýo nýo é difícil pra nós quando entramos na Universidade da Indonésia e a cultura lá também é um pouco] [Mais próxima?] Iá. [Ou seja, no fim de contas é mais fácil integrar na Indonésia do que em Portugal, é isso que me está a dizer?] Iá, porque lá nós comemos comida dos indonésios, assistir televisýo da Indonésia, conhecemos os atores e atrizes da Indonésia muito bem do que em Portugal, entýo] [Acha que era importante que Portugal, ou o Brasil, ou qualquer país da CPLP investisse mais na televisýo, por exemplo, em Timor?] Sim, é melhor] Depende porque é assim, em Timor nós também temos o canal da RTP1 mas o problema é que às vezes quando queremos ver as telenovelas na RTP a cultura nýo é, a cultura é diferente. Aqui beijar, com boca, as beijocas, essas coisas nýo é problema, mas em Timor quando nós vemos isso os pais výo ralar, tipo assim. “Ah. Fecha lá, troca para outro canal”, tipo assim. Entýo é difícil para nós para aprender a língua portuguesa através do canal. (UH1: EVR04, 163)

Fora da escola costumamos falar a nossa língua, tétum. E na casa, na casa entýo, as pessoas costumam ter a programa de televisýo da Indonésia. E isso é o ambiente que cria as pessoas para nýo percebe bem a língua portuguesa. [Acha que fazem falta mais programas em português?] Falta, falta mais programas. E segundo, a cultura. Timor adota a cultura de fechar. Aqui em Portugal é aberta.

Mas lá em timor é fechada, entyó a cultura de Timorj. Dá limitaçyó para os timorenses aprende a língua portuguesa, por causa dos programasj. A programa que a televisyó ofereceu da língua portuguesa é aberta. Beijar na rua, assim, assim, entyó os pais lá nyo querem oferecer, nyo querem os filhos deles para ver o programa de Portugal. E por isso dá uma limitaçyó da língua. Na minha opiniyó. É na minha opiniyó. (UH1: CBR02, 58)

E terceiro o programa. Tipo o programa de televisyó. [Syó mais próximos em termos de cultura?] Nyo. De cultura nyo. Mais próximos primeiro a distância, economia, e segundo o programa. Os indonésios oferecer muitos programas de televisyó. Genericamente a cultura da Indonésia e de Timor syó fechadas. Syó fechadas. (UH1: CBR02, 99)

Quando colocámos a questyó ao grupo de discussyó, verificámos que todos concordam com o facto de existirem poucas opçj es de aprendizagem de língua portuguesa a partir dos *media* de Timor-Leste.

[Um dos problemas apontados como dificuldade para aprender português é a falta de programas de TV portugueses e a existência de programas indonésios.]

Todos Sim, sim!

GD1: Isso!

GD2: Concordamos, sim, sim.

GD1: Acontece muito. (UH2: 371)

[Aham que o Governo timorense e a TVTL deviam apostar mais na língua portuguesa? Teria alguma vantagem?]

GD2 e GD4: Vantagem, sim.

GD1: Por exemplo, no centro de saúdej

GD2: Rádiosj

GD1: Se abre uma notícia, por exemplo no centro de saúde, a gente vai à consulta, tá à espera, abre notícia em português ou tétum. Agora lá nyo, livrej tudo em indonésiaj

GD2: Há muitos canaisj. Canais da televisyó. Da Indonésia. (UH2: 389)

A questyó das diferenças culturais e da necessidade de se adaptar os programas ao público alvo e às características do povo de Timor foi confirmada. Neste sentido, surgiu no grupo de discussyó a sugestyó de se apostar na transmissyó de programas de desporto em língua portuguesa, o que poderia apelar a mais pessoas.

[Alguns entrevistados disseram que há novelas portuguesas em que uma personagem dá um beijo na outra e que as famílias timorenses mudam para um canal indonésio. Isto acontece? É cultural?]

GD1: Nyo, nyo pode ver, sim [risos]. É verdade, eu também nyoj. Proíbo os meus filhos de verj. É que nyo há canal! Agora, por exemplo, eu tenho cabo. Há canal de Nick Juniorj em inglês. Entyó, em Timor os meus filhos só vêm os

canais em inglês. Português pode ver quando eu gravei Download no usb Pje para ver.

GD4: Aquele filmagem Entre com aquele RTTL de Timor Cortam. Como a Indonésia antigamente, cortam tudo isto.

GD1: Mas isto Os filmes não é para crianças. Por exemplo, crianças Os nossos filhos não têm idade para ver. (UH2: 408)

GD3: Quando aquele canal de televisão a língua português acesso é muito caro. Porque quem tem parabola, tem outro cabo, mas Não tem mais canal, canal muito caro

GD2: Nós também enfrentamos muitos problemas.

GD1: Eu, por mim, tem que aumentar o canal. Número de canais. É que é difícil para Idade

GD3: Só canal TVTL, outro não porque se não funciona TVTL, não funciona então canal português também não tem.

GD4: E canal só para bola! Para

GD2: Desporto. (UH2: 414)

Perspetiva de futuro de Timor – Este código foi utilizado para reunir as perspetivas dos entrevistados no que se refere ao futuro das línguas em Timor-Leste, quer as autóctones, quer as não-autóctones. Dada a estreita relação estabelecida por alguns entrevistados entre línguas e culturas, este é um código que possui também uma relação com a categoria *Interculturalidade*. Contudo, uma vez que este código diz respeito a uma realidade mais ou menos distante no tempo e baseada em conjecturas e não na realidade observável, optámos por inseri-lo nesta categoria. Exemplo: [Na sua carreira futura, qual a língua que considera mais importante?] *Tétum e o português... Não, o tetum. Sobretudo o tetum.* (UH1: EVR01: 327)

Para a maioria dos entrevistados, as várias línguas faladas em Timor-Leste podem ser encaradas como uma vantagem para o futuro do país, sobretudo em termos de turismo, mas também noutros sectores.

Eu penso que sim, porque, exemplo, turismo de Timor ainda não está a desenvolver. Eu tirei o curso de línguas e turismo. Para desenvolver o turismo preciso de contacto com as comunidades internacionais, com a língua. (UH1: EVR01, 284)

Acho que, no futuro, acho que, depende, para mim depende o sucesso do investimento que o governo está a fazer. Porque nós agora é investimento nos nossos recursos humanos que estão a nível da língua que estão em Portugal, Brasil e depois até mesmo em Cabo Verde [risos], Angola e Moçambique. Portanto no futuro Timor sim, vai continuar a optar pelo português e acho que vai falar português, mas também se calhar vai falar português com identidade própria porque, como Moçambique ou o angolano, com identidade própria. Nós temos recursos humanos, temos professores que tiram curso em Brasil, que tiram curso

da língua em Portugal, também tem em Cabo-Verde, também tem em Moçambique e Angola. Chega lá todos v'yo ter influência na sociedade, na parte da educação e claro aí para melhorar o português em Timor estas pessoas se calhar v'yo juntar-se e criar uma coisa, v'yo conseguir produzir algo que se calhar própria idêntica de Timor. [V'yo criar o português de Timor?] Com a influência de vários países] (UH1: EVR02, 172)

Sim, grande vantagem para Timor. [Porquê? O que é que permite fazer?] É para desenvolver a capacidade, referência. [Em questões económicas, de trabalho, é isso que estamos a falar?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 351)

Tenho que tentar mais para melhorar. (risos) [Claro, nós temos sempre que melhorar.] Porque é assim, eu tenho um sonho que um dia posso ensinar na Universidade Nacional de Timor Lorosae. Ent'yo tenho que falar bem português, os professores lá também usam português para ensinar, n'yo é? Ent'yo eu tenho que saber, tenho que aprofundar o português para ensinar. [Ent'yo é aquilo que gostaria de ser? Gostava de ser professora?] Sim, da Universidade. [Dentro da sua área, de turismo, ou línguas?] N'yo, na minha área. (UH1: EVR04, 80)

Quando questionados acerca das línguas mais importantes para o futuro do seu país, grande parte dos entrevistados apontou o tétum e o português como escolhas claras.

Tétum e o português] N'yo, o tétum. Sobretudo o tétum. (UH1: EVR01, 327)

[D]esde que Timor foi independente adotou a língua portuguesa como língua oficial, é mesmo necessidade, n'yo tem interesse mas acho que é necessidade dos timorenses estudar português, vir estudar cá. Sim, acho que é bom o governo estar a investir nos recursos humanos, se notarmos que muitos bolseiros est'yo em Portugal. Mais de mil. E acho que é bom e porque o governo sabe. N'yo é interesse mas é importante. (UH1: EVR02, 50)

Sim, é positivo por, pela] Sim, é positivo para o futuro do país. Pelo desenvolvimento da cultura, mesmo da identidade de Timor. Acho que sim, é importante, porque] optar por a língua portuguesa como língua nacional] (UH1: EVR02, 184)

N'yo, sempre o tétum, se é para os timorenses é o tétum, n'yo é? Acima de todas porque com aquela língua consegue chegar a todos, todos os timorenses conseguem falar o tétum além do próprio dialeto. E acho que est'yo a fazer bem, está a desenvolver (UH1: EVR02, 346)

Porque é assim, dependendo de cada pessoa. Quando acabar o curso dele na parte Ásia, tal como Filipinas, Austrália, eles v'yo falar só inglês. Os que acabaram na Indonésia v'yo falar indonésia. Os que acabaram aqui, Portugal, Brasil, qualquer CPLP, v'yo falar português. Significa] N'yo, nós, os que acabaram aqui, n'yo vamos permitir para eles poderem aplicar a língua tal como a língua indonésia ou

inglês, porque a nossa língua oficiais s̃o duas, primeira língua é o tétum e segunda é o português. [E os timorenses têm interesse em se manter assim?] Sim. É bom porque assim] No trabalho também escrevemos a carta em português. [E em termos de independência, acha que é importante manter o tétum e o português?] Sim, é importante para manter isso. (UH1: EVR05, 228)

Eu acho menos línguas. Menos. É importante língua oficial, língua nacional. Nós maioria fala a língua tétum] O língua português] Eles ño falam a língua português, mas eles compreendem língua português. [O tétum é suficiente?] Tétum ño há verbo, ño há estrutura. Mais complicado para mim. Eu acho que agora é voltar a ensinar com português. (UH1: CBR03, 294)

Língua português. Eu acho português. Mas língua tétum só para introdução, só para explicar mais melhor. Para ajudar. (UH1: CBR03, 298)

Acho que vai ficar melhor. Eu acho que sim] Maioria voltar a falar português mais melhor. Eu sente na aula português todos línguas que ler sobre Timor-Leste ou Portugal, nação e promove língua por nação Timor-Leste. (UH1: CBR03, 307)

No grupo de discussão a decisão foi peremptória e unânime quanto à importância do tétum e do português em Timor-Leste.

[E em Timor]

GD1 e GD2: Tétum e português.

GD1: Ño há mais... Outras línguas. (UH2: 376)

[Se no futuro tivessem um cargo importante no Governo de Timor, o que fariam em termos de educação e língua?]

GD4: Eu penso que é assim] Um ministro, em regra] Para mudar essas coisas. Obrigatoriamente pelo horário. Horário do trabalho. Desempenho dos professores, desempenho dos funcionários. Até os ministros] Tudo tem de ser com os documentos e] Comunicação sempre com o português, para atingir aquele]

[Português e tétum?]

GD1: Sim, sempre os dois] (UH2: 524)

Em geral, os entrevistados responderam afirmativamente à questão da continuidade do português no território timorense, referindo até a aposta do seu Governo nas bolsas de estudo que permitem aos alunos timorenses estudar em países de língua oficial portuguesa.

Eu acho que sim. Vai tudo fala português. (UH1: CBR03, 115)

Acho que é bom. Como está agora. Manter. Relação [com a CPLP] e também o governo já gasta dinheiro para mandar os timorenses para estudar fora, para países da CPLP e então (UH1: EVR03, 270)

E até, já há aqui muitos timorenses que vêm cá estudar por conta própria. Já aqui estão muitos. Eles conseguem vir cá estudar. Mais dinheiro, mas também não é só bolsas, os professores eles pedem ajuda dos professores portugueses lá em por exemplo na minha escola, uma conheço uma rapariga que pediu uma ajuda a um professor lá na escola e esse professor paga essa aluna para vir aqui estudar em Portugal, e ela terminou mesmo em três anos e já voltou, e muitos alunos timorenses também faziam isso. Queriam vir cá estudar só que não tinham economia assim. Mas eles queriam vir cá estudar. [É importante manter esta relação de cooperação?] Sim. (UH1: EVR03, 341)

Não, para mim, para o futuro, os timorenses vão aprender a língua portuguesa e depois prática dia a dia melhorar a língua portuguesa. [Portanto acha que existe a possibilidade de toda a gente conseguir falar e utilizar o português?] Sim, sim, sim. [E acha que vai surgir algum tipo de português diferente em Timor?] Sempre acontece porque o sotaque (UH1: TMR01, 183)

Eu acho que terceiro. [No futuro todos os timorenses dominarem a língua portuguesa]. Porque a língua é para todos, não só para as elites e não pode desaparecer porque a língua portuguesa também entrou na nossa história. [Ou seja, acredita que um dia toda a gente vai ser capaz de falar português?] Sim, se eles querem esforçar, se os timorenses querem esforçar, um dia não é impossível para falar. (UH1: EVR04, 192)

Tudo isso vai. Depende de cada pessoa. Pelo desenvolvimento sim. Pela ligação sim. Por isso nós agora estamos. Combater e manter e desenvolver a língua portuguesa na nossa nação. Para fazer cooperação fora de Ásia. Fora de Ásia. (UH1: CBR02, 249)

[Então é bom poder trazer os seus filhos para cá para eles ficarem melhor preparados?]

GD1: Melhor preparados. Por isso, se isto continua, quem que ganha a bolsa, vem estudar, tem coragem para trazer mais os filhos, e para a frente vai ser. Vai ter um resultado muito positivo.

GD4: Não é só isto. É melhor no futuro o Timor-Leste, com. Adota a língua oficial português. E adota também sistema aqui. Vai ajudar tudo.

GD2: Não! Sistema nós já adaptou. Nós já implementou.

GD1: Nós já implementou na nossa Faculdade. Ou na Escola de Referência.

GD2: Não! Não!

GD1: Nós só temos menos professores. (UH2: 499)

Alguns entrevistados afirmaram que no futuro a língua portuguesa poderá ser substituída pelo inglês, à medida que as gerações dos tempos coloniais forem desaparecendo, sobretudo por questões de carácter económico.

[Acha que Timor tem interesse em manter o português?] Daqui por 20 anos sim, mas depois disso não tenho a certeza. [Por causa dessa questão do inglês?] Lá. Questão do inglês porque é assim: agora nós temos líderes de Timor que falam bem português, eles que naquele momento lutaram sobre Timor, lutaram para a independência. Então eles continuam a manter a língua portuguesa mas daqui a 20 anos ou 30 anos eles vão mudar e depois não tem mais. [Acha que quando a geração mudar o português vai perder importância, é isso?] Pode, sim. **(UH1: EVR04, 384)**

[O inglês poderá substituir o português?] Se nós deixarmos sim. A Austrália sempre teve interesse. Sim, até hoje. E existem contratos lá que as pessoas exteriormente não sabem, mas eu tenho ouvido dos professores que vão lá. E que voltam, trabalham com eles, os superiores, não é, não vou referir nomes, são bastante conhecidos, e é óbvio. [Interesses económicos?] Claramente, claramente, por isso é que eu digo. Se nós deixarmos, sim. [Ou seja, acha que a Austrália pretende anglicizar, mas apenas como forma de extrair dividendos económicos?] Sim, sim. **(UH1: CBR01, 231)**

[Existe risco de o inglês substituir o português?] Sim, existe. Indonésia. Indonésia acho que não, só o inglês. [E acha que as outras línguas maternas podem sobreviver com o inglês como língua oficial?] Não. Acho que não. O inglês tem muita força. **(UH1: CBR02, 243)**

Os participantes do grupo de discussão também expressaram a sua preocupação com o papel que o inglês tem vindo a assumir no território ao nível ministerial e educativo.

GD1: Mas nós, já em Universidade, já tem essa orientação para todos os professores, prepara em língua portuguesa, mas o que para mim fica. Mais estranho é a agência ANAA é que faz a avaliação para qualidade das Instituições.

GD4: Usa inglês!

GD1: Usa inglês. Porque eles disseram assim: Porque para pagar o assessor ou vem de Portugal para fazer a avaliação é mais caro. Então todos os documentos têm que ser apresentados em inglês!

GD2: Em inglês.

[.]

GD3: Porque inglês e malaio igual. São as línguas de negócio. E língua tétum e português.

GD1: Oficial, não pode ser em inglês.

GD3: Tem todas as pessoas, agentes, Governo, aquele ali tem, tem, obrigatório para fazer isso. **(UH2: 460)**

Alguns estudantes apresentaram algumas reservas quanto ao eventual uso do português por parte de toda a população, afirmando que, caso não se aposte pela formação em todo o território, a língua portuguesa poderá nunca passar de uma língua das elites timorenses.

Desaparecer acho que não. Só elites também não acho. Todos, não, acho que não todos não, mas maioria alguns sim. (UH1: EVR03, 140)

Da minha parte, do meu ponto de vista aqui a mais 5 anos, quando já conseguirmos acabar o nosso curso aqui, os que têm interesse para como se diz disseminar partilhar também o que é que aconteceu aqui, então podemos também ter continuar, continuar também essa língua, tal com o nós, geração De nova geração, conseguimos Para mim, tal com um professor, queria também divulgar essa informação, essa língua daqui para lá. Queria trazer, tal como aqui Daqui a mais 5 anos A língua portuguesa já não vai desaparecer. Vai evoluir. Porque já tivemos também os professores da língua portuguesa, timorenses mas já acabaram o curso da língua portuguesa. Podemos colaborar entre nós. E podemos também conversar com os políticos mas não só conversarmos. Temos de fazer um como se diz um um acordo entre nós, para que poderemos que às vezes os timorenses que acabaram o curso em Indonésia, em Austrália, vão levar o que é que aprenderam, então nós também temos de levar o que é que aprendemos aqui. [Então no futuro todos os timorenses vão falar português?] A maior parte os que aprenderam aqui em Portugal, em Brasil, nos países [Então é a elite?] Sim, é mais a elite. (UH1: EVR05, 119)

É assim Eu acho que atualmente, aquilo que vimos são as elites e as pessoas mais letradas, como disse, a segunda opção. Mas eu tenho esperanças Eu vou tentar ajudar um bocado nisso, e fazer com que a língua portuguesa se espalhe muito mais pela ilha. Mas assim, vendo Eu acho que vai permanecer, o português. Vai. (UH1: CBR01, 118)

Acho Em princípio assim Em primeiro pelo elites, em primeiro. E depois dentro da elite depende da decisão política dos elites. Se elites desenvolve bem português na base, então vai continuar os timorenses falam bem português. Se a elite não desenvolve bem português na base Vai desaparecer. Sim. [] Nós fazemos uma debate. E dentro da debate, vamos combinar e convidar os líderes políticos lá de Timor vem cá, para participar, e nós vamos ouvir o que é que ele tá a dizer, o que é que ele vai defender. O que é que ele vai Dá importância, dá importância da língua inglesa ou português. (UH1: CBR02, 116)

Os participantes do grupo de discussão concordam com esta opinião, salientando que o papel do Ministério da Educação é o de apoiar as escolas e os professores na aprendizagem do português, para que estes tenham mais sucesso no ensino de e nessa língua.

GD1: Sim, sim, eu senti isso. Depois de eu voltar a fazer o mestrado aqui antes, quando cheguei lá começa a trabalhar, fazer o meu manual em português, tentei ensinar] Usar slide, mas ler tudo em português] E tentei ensinar em português. Sim, tentei. Só que alguns n̄o conseguem e explica em tétum e *bahasa*.

GD4: N̄o é só isto. Nós temos] Determina] Regulamento. Os professores tem que escrever com português como aquele que matéria didática. Tudo. E esse sempre vem do ministro. N̄o é individual] Individual é mesmo como agora. Mas se vem do ministro, indica] (UH2: 456)

GD3: Para desenvolver a língua portuguesa é melhor para apoiar] Tem que apoiar as escolas. Quem é que vai apoiar? Esta é a política do Ministério da Educação. Contrato de cooperação entre Portugal e o timorense de Timor-Leste para apoiar os professores para apoiar nas escolas. E os professores que ensina na escola n̄o só para ensinar só para estudantes, mas para ensinar as] Professores que estão lá. Para professor também desenvolve a sua língua. (UH2: 557)

Quanto às línguas maternas, as opiniões dividiram-se. Alguns entrevistados afirmaram acreditar na manutenção destas línguas no território.

[Será que esquecem a língua materna?] N̄o, porque quando volta para casa sempre falar o dialeto. [Ou seja, estão seguras?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 339)

Outros expressaram a sua opinião de que muitas irão eventualmente desaparecer com a expansão do tétum ou, eventualmente, do português.

[E as outras línguas?] Acho que têm tendência a desaparecer. Porque eles todos vão para a cidade, trabalham] então lá falam mais tétum. Então, sim, se calhar é isso. (UH1: EVR03, 251)

Pode ser porque os pais n̄o ensinam [as línguas maternas] para os filhos, claro que vai desaparecer. Mas como eu] os meus pais também ensinaram para nós, então eu sei. [E essas outras línguas, acha que vão ser substituídas pelo tétum?] Sim. [O tétum vai sendo ensinado mais.] Já. Uhum] Eu n̄o sei mas provavelmente vai desaparecer as línguas que são faladas por uma ou duas famílias assim, duas famílias assim, eu acho que vão desaparecer. Mas os que falam mais, de um subdistrito ou de um posto administrativo, dois, três, assim, acho que n̄o vão desaparecer. Porque mesmo que n̄o ensina, mesmo que as pessoas vão usar tétum todos os dias, mas eles vão usar os dialetos. (UH1: EVR04, 362)

Quanto ao grupo de discussão, todos participantes concordaram com a necessidade da manutenção do português e do tétum, embora afirmem ser necessária uma ação mais forte das agências governamentais no sentido de promover estas línguas, sobretudo o português. Caso não exista esta pressão, os participantes afirmam que o processo se pode revelar muito mais moroso do que deveria.

[No futuro o português vai ser t̃yo falado em Timor como o tétum?]

GD3: Para mim, acho que, até aqui, até 2050 é muito difícil. Vai ser difícil. Ñyo vai acontecer. Porque eu já disse, já disse. Naquela tempo, quando a língua portuguesa ensina na escola, eu disse assim: “ent̃yoj̃ ” Na seminário do CNRT, eu disse assim: “Se obriga toda a gente tem que ensina, ent̃yo agora neste caso o primeiro ano tem que ensina na infância, primeiro ano. Depois, no ano seguinte

GD1: Gradualmente.

GD3: E depois chega a 2012, entra na Universidade e sai ensina onde é que ensina, e na primeira vezj̃ Depois entrei na sala de ensinoj̃ Na de ensino superior, porque os estudantes falam português um pouco bem, os professores ñyo fala nada. E até à data, até agora, alguém na escola básico, no primeiro ano, no segundo ano, na área ruraisj̃

GD4: Área remotasj̃

GD3: Área remotas ensina em língua malaio.

GD1: Eu até tem umaj̃ Um pensamento muito negativo. Com língua portuguesa. Porque é assimj̃ Quandoj̃ Quando acompanha debate em parlamento, os discursos do Governoj̃ Sempre em tétum! Eu disse assim: “como que obrigar os professores para vir aqui sofrer tanto para aprender esta língua e vocês, Governo, falam tétum?”

GD2: Significa que quem tem poder, o Governo e o Estado.

GD1: Ñyo é o Ministério da Educaç̃yo.

GD2: Governo e Estado quej̃ Ṽyo aplicar, ṽyo implementar a língua portuguesa como língua oficial.

GD1: Sim!

GD2: Para todas as escolas, todos os estudantes, todos os professores, fala bem, fala mal, ñyo há problema, mas o problemaj̃ Tem de ser treinar! Porquê? O exemplo já mostrouj̃ O Xanana, o Taur, o Lere, oj̃ Lu Olo. Eles aprenderam há muitos anos! Há muitos anos. Naquele tempo ñyo há apoioj̃ Ñyo há apoioj̃ como se dizj̃ Apoia para eles fazem bem como agora. Mas os seus conhecimentos de português é muito bem!

GD1: Vem da prática!

GD2: Vem da prática! Porque naquele tempo, quando eles entramj̃ Eles entraram na sala eles aprenderam todos os diasj̃ Treinar todos os dias, para praticar em português. Mas agora, o que é quej̃ O que é que já aconteceu? O que acontece em Timor? Os professoresj̃ Porque a língua portuguesa como a língua oficialj̃

GD1: Obrigatório!

GD2: Os professores coloca as matérias em português no quadro. Mas eles explicam em tétum. E às vezesj̃ Às vezes eles ñyo compreendem. Esse que é o nosso grande problema em Timor.

GD4: É assimj̃ O sistemaj̃ Aqui o problema no sistema. Sistema vem de estrutural mais alto. Instruç̃yo sempre vem de lá. O que é que o Dr. GD2 fala porque no tempo antigo sistema é Portugal. Sistema é Portugal. Quando entra na escola como nós, todos falam português. Qualquer professor ou aluno falam português. Voltam para casa, falamj̃ Aquela línguaj̃ Materna. Mas eles aprendem mais. Só que agora, essas lideranças ñyo concentra em educaç̃yo para

português, o próprio único língua n'yo, agora a concentração é outra, é para petróleo, é para essas coisas, é ministros]

[Então acha que neste momento existem mais preocupações económicas do que de língua?]

GD4: Sim!

GD1: Como exemplo]

GD4: Mas no futuro, o português vai ser. Vai ser. (UH2: 423)

GD2: Os dados da estatística de Timor-Leste mostrou a informação sobre o custo que o Governo gastou para a língua portuguesa é elevado. Para mudar isso, tem de ser aplicar uma regra para todo o país. Todos os professores obriga falam português. Os estudantes obrigam fala português.

GD3: E escreve em português. (UH2: 531)

4.10.4.2 – Categoria 2: *Integração*

Esta categoria foi criada no sentido de fornecer dados relativos ao objetivo específico *b)* Investigar, com base na perspectiva dos entrevistados, em que medida a sua imersão no contexto académico, social e linguístico de Portugal influencia a sua integração. Procurámos averiguar junto dos entrevistados como decorreu o processo de seleção que lhes permitiu deslocar-se para Portugal bem como os motivos pelos quais optaram por este país. Para além destes fatores, esta categoria incide sobretudo em questões de residência, adaptação e, sobretudo, integração em Portugal.

A categoria 2 agrupa os seguintes 7 códigos: *Opção por Portugal*, *Opção por um país diferente de Portugal*, *Expectativas Pessoais*, *Residência em Portugal*, *Adaptação a Portugal*, *Formação Académica e Integração em Portugal*.

Opção por Portugal – Este código agrupa o conjunto de razões que levaram os estudantes a optar por Portugal como local para a continuação ou conclusão dos seus estudos. Possui alguns pontos de contacto com o código *Expectativas Pessoais* mas difere daquele na medida em que se baseia em observações e opiniões baseadas na realidade. Exemplo: *É assim: concorri à bolsa e depois lá tem para Cabo Verde, Cuba e Portugal. Eu não queria aprender espanhol e não queria ir para Cuba. E não queria aprender português para Cabo Verde acho... eu queria aprender mesmo português de Portugal e por isso concorri a essa vaga. E graças a Deus o meu nome foi saído para o destino de Portugal. E fiquei contente naquela altura.* (UH1: EVR01, 35)

Os motivos apresentados pelos entrevistados para justificar a sua opção por Portugal são bastante variados. Alguns salientam a ligação histórica e familiar.

E a minha família tinha] Tinha grande amor por Portugal. O meu avô, ele na altura dizia sempre aos netos, aos meus irmãos, e aos meus pais e aos filhos dele também, que] Que assim que nos tornássemos independentes íamos todos para Portugal. Íamos todos passear, mas pronto] Depois foram assassinados, não] E a questão de vir para Portugal e a questão da minha mãe] Também foi um bocado isso, do meu avô. Tinha um grande amor por Portugal. Assim, ah os portugueses, e tal] E acho que é mais ou menos isso. Não sei. E eu também tenho um grande amor por Portugal. [E é retribuído?] Sim. Acho que sim. E faço isto um bocado por ele, não é? (UH1: CBR01, 98)

Para outros, existe a necessidade de aprender a língua portuguesa num contexto lusófono. Neste sentido, muitos dos entrevistados afirmam ter optado por Portugal para aprender a língua portuguesa no território que lhe deu origem. Outros referem o sonho que tinham de conhecer este país.

Tenho] Sim, sim, naquela altura fiz uma opção, que é Portugal, primeiro. (UH1: EVR05, 40)

É assim, naquela altura, quando escolhi Portugal] Porque é assim, os portugueses já me ensinaram no ano de 2003] Não conhecia muito bem Portugal] Primeiro é a cidade, não conhecia muito bem, só conhecia só a língua. Consegui também apresentar o meu trabalho em português. [Lá?] Lá em Timor. [Ou seja, aprendeu lá a língua com] com os professores portugueses. [E foi nesse momento que decidiu que queria experimentar estudar em Portugal?] Sim, sim. (UH1: EVR05, 42)

Portugal é a primeira opção. Quando eu estive no Ensino Secundário eu falei com os meus amigos assim “eu um dia quero visitar Portugal. Quero estudar lá.” E eles pensa assim: “O., apenas sonho.” Com aquela expressão na cara deles. Eu vi isso acontece. Mas depois disso, não, não é difícil. Depois de vir, depois de vir a seleção da bolsa, aviso da bolsa para Portugal eu tentei e depois passei. [E ficou contente, então?] Sim. [risos] [E quando chegou?] Eu cheguei no Setembro, em Setembro de 2016. [Muito bem. Então foi a primeira opção. E chegou a pensar em mais algum outro país da CPLP? Ou foi Portugal, concorreu e ficou e não teve mais?] Não, eu só quero Portugal, eu não quero outro país. [Brasil, Moçambique, Angola] Não, não, eu prefiro português de Portugal. Eu quero aprender português padrão. Então, é melhor estudar em Portugal] (risos). (UH1: EVR04, 37)

Eu preferia aprender aqui. Sim, queria mesmo vir para Portugal. Eu preferia aprender aqui em contacto com as línguas e naquela altura pensava também sobre a terra do Cristiano Ronaldo. [Risos] O momento em que decidi por Portugal quando concorrer à bolsa, porque tem muitos países que já decidiram mas quando no meu secundário queria mesmo vir para Portugal. (UH1: EVR01, 38)

É assim: concorri à bolsa e depois lá tem para Cabo Verde, Cuba e Portugal. Eu n'yo queria aprender espanhol e n'yo queria ir para Cuba. E n'yo queria aprender português para Cabo Verde acho... eu queria aprender mesmo português de Portugal e por isso concorri a essa vaga. E graças a Deus o meu nome foi saído para o destino de Portugal. E fiquei contente naquela altura. (UH1: EVR01, 35)

Timor tem língua oficial com português mas os salesianos de Timor ainda n'yo, n'yo falam português e ent'yo mandaram-nos para cá para aprendermos português. Sim, português e quando um dia voltar, regressar podem intervir nesta área da educação. Os salesianos est'yo mesmo na linha da educação. Por isso acho que para mim n'yo foi assim primeira escolha, segunda escolha mas por necessidade da miss'yo. (UH1: EVR02, 35)

Se fosse estudar em Portugal conseguia escrever a minha tese com facilidade. E a partir daí tinha esta intenç'yo, que gostava de aprender sim melhor a língua portuguesa, e acho que também tem a ver com as escolhas dos nossos superiores. O superior escolheu a mim para vir cá. Também tem a ver com, sim, o meu desejo que tinha e também tem a ver com, sim, a vontade de aprender esta língua. (UH1: EVR02, 41)

Sim, claro, também foi influenciado porque estamos a falar sempre na realidade portuguesa, ou seja, a origem da nossa congregaç'yo em Timor foi daqui para lá e portanto, claro, quem é salesiano tem sempre esta curiosidade de conhecer a origem. Tem grande influéncia. (UH1: EVR02, 95)

Sim, é positivo por, pela] Sim, é positivo para o futuro do país. Pelo desenvolvimento da cultura, mesmo da identidade de Timor. Acho que sim, é importante, porque] optar por a língua portuguesa como língua nacional] (UH1: EVR02, 184)

Eu, eu conhecia Portugal só através] dos professores] falavam lá em Timor comigo assim “em Portugal é bom, é assim”, temos também muitas histórias de Portugal, sobre a língua] (UH1: EVR05, 48)

É assim] Eu acho que sim, por parte dos estudos e... Acho que a maior motivaç'yo é mesmo o diploma, porque é mais fácil depois voltar para Timor e conseguir arranjar um emprego] (UH1: CBR01, 41)

Portugal primeiro. Opç'yo para] melhora a minha língua portuguesa. (UH1: CBR03, 35)

Eu acho que maioria quer] Querem] V'yo estudar em Portugal. [E os outros professores da UNTL, acha que gostavam de vir estudar em Portugal?] UNTL agora tem política] Só podes vai continuar estudo] Só para liç'yo usa língua português. O Reitor n'yo autoriza docente vai continuar a liç'yo n'yo usa língua portuguesa. Só língua portuguesa Brasil ou Portugal. Por isso agora, cada ano,

UNTL sempre mandar para estuda aqui, Portugal. [E acha que é boa ideia?] Sim, sim. **(UH1: CBR03, 39)**

Surgem também referências ao facto de alguns estudantes terem já em Portugal alguns amigos ou familiares que os poderiam ajudar no processo de adaptação ao país.

A minha amiga já teve aqui um ano, um anoj entyó vouj eu sei que me orienta aqui entyó mais fácil de conhecer a cidade, tratar dos documentos, essas coisas, entyó eu escolhi Évora para alguém me ajudar. **(UH1: EVR03, 36)**

Eu vi uma prima, uma prima mais longe, quando ela estudou aqui, ela terminou acho que 2015, eu tive a tendência, eu também quero estudar em Portugal como ela. Na cidade dela. Entyó quando cheguei aqui eu escolhi também a Évora. (risos) [Foi a mesma cidade da sua prima?] Sim. [Muito bem. Entyó teve uma pessoa que estudou cá.] Mas ntyó é muito próxima, tipo uma prima porque em Timor quando prima ntyó é filha de tia, às vezes primos longe, tipo assim. [É da família mas afastada, é isso?] Iá. [Entyó para além da língua foi a questyó de já tinha ouvido a sua prima falar de Évora, é isso?] Uhum. [E quis experimentar Évora, é isso?]. Uhum. **(UH1: EVR04, 45)**

Foi, foi uma opçyó. Foi uma questyó que a minha mtye me fez. Nós estávamos a passear pelas ruas de Colmera, sim. E a minha mtye de repente perguntou-me “queres ir para Portugal?” E eu assim “sim!”. Mas eu ntyó sabia o que é que eu estava a fazer, ntyó é? Eu disse logo que sim. [Sabia o que era Portugal?] Ntyó, eu ntyó sabia. Sabia que era um país diferente e sabia que a minha irmty vivia lá. E que trabalhava lá, masj Foi assim. “Tá bem, ok!”. Lembro-me perfeitamente. E depois ela começou a falar com os meus irmtyos acerca disso, que tinha falado com a minha irmty daqui também, a dizer que estava a pensar mandar-me para aqui e depois vendemos a nossa casa em Aileu, vendemos o nosso carro, vendemos tudoj Para comprar o bilhete para vir para cáj Estudar, claramente. Sim, foi isso. [E ao chegar, tinha cá apoio familiar?] Sim, a minha irmty. A minha mtye ficou cá um mês só. Depois foi-se embora, fiquei cá eu. É difícil. [Entyó a sua mtye voltou para Timor?] Ntyó. Ela depois foi trabalharj Teve a trabalhar em Timor, o meu pai também, mas entretanto ela Ela sempre trabalhou para a UNICEF, entyó depois fizeram-lhe transferência para a República Democrática do Congo, eej Tá lá a trabalhar desde 2013 ou 14. **(UH1: CBR01, 35)**

É assim, eu ntyó posso generalizar, porque ntyó conheço o caso da maioria das pessoas, masj [No meu caso] Sim, acharam que valia a pena, porque já tinham a minha irmty cá. Eej era vantajoso depois para eu vir cá estudar também, estar com ela, a ajudá-la, acompanhá-la também. **(UH1: CBR01, 69)**

A propósito do interesse dos timorenses em estudar em Portugal, um dos entrevistados referiu os receios sentidos por alguns estudantes.

Nýo, eu acho que eles nýo têm sonhos como eu. Eles preferem ficar em casa, ficar em Timor, ficar mais próximo com os pais, e depoisã daptar-se. Eles nýo quer tentar lutar noutro país. Entýo, eu nýo sou eles, eu tenho outro sonho, eu quero conquistar, eu quero aprender, outras línguas, outras culturas também. E depois eu vi que muitos timorenses lá em Timor querem estudar em Portugal. [Ou seja, alguns têm medo de fazer o sacrifício de ir para longe, é isso?] Iá. Isso. E depois tem muitos que mandam-me mensagem a pedir mana, irmý, tem a bolsa para nós ou nýo para Portugal? [Mas a O. nýo é política cá em Portugal.] Eu nýo tenho mas, eu nýo tenho mas eu vou partilhar um site que costumava postar algumas vagas de bolsas de estudo, podemos ver lá, vocês podem ver lá, consultar. [Mas ficam à espera, acha que ficam à espera que alguém os ajude, nýo é? Que nýo sýo capazes de ir à luta sozinhos?] Sim. (UH1: EVR04, 53)

Eu acho que eu aconselhei os meus irmýos mais novos para melhorar a língua portuguesa, mas também inglesa deles. Para estudar aqui nýo só a língua portuguesa, tu tens que aprender também inglês. Porque as minhas colegas aqui mesmo que eles sýo portugueses mas eles também falam bem inglês. Entýo eu aconselho, os meus irmýos mais novos. [Portanto é uma boa ideia estudar cá?] Sim, mas tem que ser lutar, tem que ser, chý tem que ser ter vontade, coragem porque aqui nýo é fácil, aqui para interagir com as pessoas também nýo é fácil. Tem que ter espírito de lutador senýo nýo vai passar aqui. (UH1: EVR04, 479)

[N]em todas as pessoas que está no mundo podem estar no estrangeiro para estudar, nem todos. Porque às vezes eles nýo queriam estudar lá fora para nýo ter mais desafios e assim. E às vezes também com o financiamento. Economicamente. (UH1: EVR01, 322)

Outro estudante salientou o facto de ter tido de enfrentar os seus receios e arriscar a mudança de contexto.

Eu deixei tudo, eu deixei a minha família, eu deixei o meu emprego, eu deixei tudo. Eu quero enfrentar o que é que está no Portugal. Eu olho para a frente para aprender novo. (UH1: CBR02, 72)

A questýo dos diferentes tipos de português, o acordo ortográfico e as dificuldades que estes fatores poderýo vir a ter em Timor no futuro foi também abordada pelos entrevistados.

Se tiver esta possibilidade, sim, continuar a vir mais. E até, se calharý Isto é a minha opiniýo, se calhar um bocadinhoý mas porque o Governo, que tem de investir nas bolsas dos recursos humanos, é que por causa da política investe na parteý mas ir a Angola, Moçambique, Cabo-Verde ou Brasilý É que depois, no futuro, vai criar confusýo na nível da educaçýo. Se calhar pode investir, investir é bom, mas se calhar numa dimensýo só, se calhar a língua portuguesa. Se for por português é só por Portugal ou entýo Brasil é só Brasil, só uma. Assim, pelo menos, eles conseguem entende uns aos outros para levar Timor para a frente.

Sim, depois vai evitar uns conflitos nos futuros, porque nós era da mesma geração e depois formação diferente. Até porque nós próprios portugueses não conseguimos estar bem na nível língua. [o acordo ortográfico?] Nem sempre funciona bem. (UH1: EVR02, 334)

Em relação ao processo de seleção para estudar em Portugal, foi possível verificar que quase todos os entrevistados tiveram de realizar algum tipo de provas antes de obter as bolsas de estudo que lhes permitiram deslocar-se para Portugal.

A seleção é assim nós fizemos um teste que abrange todos os municípios de Timor-Leste. E os critérios que eles ofereceram os alunos que têm umas boas notas é que na sua caderneta sempre melhor eles primeiro fizeram uma seleção de documentos e depois disso é que fizemos um teste de escrita. É muito aberto, é um CCD, nós fizemos lá um teste. Depois do teste fizemos também uma entrevista. Em português, claro. Eu já preparei tudo. Eu também já fiz muitos testes para muitas embaixadas, para uma bolsa, então eu já procurei tudo, e depois procurei um dicionário para traduzir a minha ideia. Era só isso. Fui para lá as coisas à maneira que eu procurei é mesmo iguaizinhas, é por isso que depois de acabar a entrevista, a senhora aquela senhora que me entrevistou ela também fez o seu doutoramento aqui, acho Português-Timor para Portugal depois ela disse já, “tu és um candidato forte, pois, não preocupas”. Eu já tranquilo. (UH1: EVR01, 275)

[Há bocado disse-me que quando concorreu havia 1000 pessoas e foi selecionado.] Sim. [Como é que foi o processo, teve que fazer algum exame especial?] Sim, o primeiro exame de documento sobre valor na pré-secundária. Acima de 8. Lá em Timor é 0 a 10, então acima de 7, 8. 7 até 10. Então, o meu valor ser suficiente. [Fez algum exame de admissão, exame de português, exame técnico, algum tipo de exame teórico, ou não?] Sim, primeiro exame teórico é Universidade da Casa Madra, Indonésia, que foram lá fazer um teste, teste tipo de lógica, tipo aritmética. Então foi isso e depois eu passei. [Teve alguma entrevista?] Sim, entrevista portuguesa. E depois da entrevista teste de médico. E depois de teste de médico correu bem, então (UH1: TMR01, 379)

Quando estive em Timor eu estudei na Universidade, Faculdade de Ciências Exatas, eu vi um aviso, uma vaga diz que procura de estudantes que vão estudar países CPLP. Eles não disseram que é para Portugal ou para Brasil, blá, blá, blá. Então eu tenho curiosidade e depois tentei, tratar, tratei os meus documentos e submeti no gabinete do Ministério de Educação de Timor. E fiz um exame. [Fez um exame. Exame de português?] De escrita, português, matemática. Depois disso passei. Mais uma entrevista, entrevista com eles. E depois disso saiu o meu nome. [E ficou contente?] Iá. (risos) Naquele momento fiquei muito contente. [Ou seja, foi um processo por concurso mesmo.] Iá. 2000 pessoas e depois [2000 pessoas?] Iá. E depois eu acho que passámos 65 ou 70. [Muito bem. Ou seja, é a elite.] Iá. (risos) [E fez alguma entrevista?] Sim. [E correu bem?] Sim.

[Já estava preparada, já se sentia capaz?] Iá, naquele momento sou capaz para passar. [Estudou? Preparou-se antes da entrevista?] Sim. (UH1: EVR04, 418)

Primeira selecção para ter o formulário Então nós temos de apresentar a nossa... Valor. Da caderneta, as notas da caderneta do primeiro trimestre O primeiro ano, de primeiro trimestre, segundo e terceiro. Tudo, resultados de tudo. E depois disto, eles ofereceu Ofereceram-me o formulário para eu preencher. E completar os documentos. Depois da selecção dos documentos, quem vai passar e vai entrar no teste escrito. Português Teste escrito, matéria matemática, física, química, português e assim, só. E depois disto, no final entrevista. (UH1: CBR02, 267)

Para dois dos entrevistados o processo foi um pouco diferente, já que, dado que se trata de professores em exercício em Timor-Leste, foi a instituição a que pertencem que os seleccionou para a formação em Portugal.

Antes de vir cá eu acabei a minha licenciatura em língua portuguesa, não é a língua professor, mas numa cooperação de FUP, teve cooperação com a UNTL, consegui aprender durante 5 anos, e além disso, para vir cá tive uma formação de Curso, curso de língua portuguesa, durante 3 meses, em Díli. [E formação específica?] No curso superior não fiz nada, só fiz uma candidatura, candidatura através da universidade, submeti os meus documentos à faculdade e a faculdade é que trouxe, trouxe Não, trouxe para a universidade. Depois a universidade é que decidiu. Os meus documentos já estão prontos para ir lá ou não? E a universidade que escolhi já é Serve para ir lá ou não? Então, eles que vão decidir tudo. Temos também concurso entre nós. Tivemos lá na nossa faculdade, naquela altura decidiram para ter candidatos 5. E tivemos também 5 pessoas para candidatar. Eu naquela altura tive no primeiro lugar, a minha colega teve na terceira Não, na segunda, mas é tal como Feminina É uma mulher, então precisa de ter também masculino e feminino também, pode ir Vir cá. Então o júri decidiu para O senhor que acabou o curso de mestrado aqui não pode vir cá porque já estudou cá, então deixou para essa senhora poder vir cá outra vez. Igualdade. Conseguimos nós os dois vir cá. (UH1: EVR05, 250)

Exame português. Para saber se é docente. Se lá 5,5 até 10 passa para continua. Teste escrita. três pessoas três passa tudo. Um na Porto, um na Leiria. Faculdade de Medicina. Faculdade de Medicina três, um na Porto, um Coimbra, um na Leiria. Outro faculdade, maioria escolhe Escolher Universidade de Porto e Aveiro. Só Coimbra só um. [Preferiu vir para Coimbra?] Porque farmacologia aplicada só na Universidade em Coimbra. Mas no Porto não há, também em Leiria eu escolher porque eu gosto Continua farmacologia aplicada. (UH1: CBR03, 247)

As bolsas de estudo s'ño, na perspectiva da maioria dos entrevistados, fundamentais para a deslocaç'ño de alunos timorenses para Portugal, sobretudo daqueles que n'ño possuem meios financeiros suficientes.

Ajuda muito porque assim se n'ño tivesse a bolsa também n'ño vinha para Portugal. Economicamente os meus pais só podiam suportar na Indonésia mais que isso eles já n'ño suportavam. A bolsa ajuda muito. (UH1: EVR01, 169)

Parece que sim, n'ño é interesse mas, desde que Timor foi independente adotou a língua portuguesa como língua oficial, é mesmo necessidade, n'ño tem interesse mas acho que é necessidade dos timorenses estudar português, vir estudar cá. Sim, acho que é bom o governo estar a investir nos recursos humanos, se notarmos que muitos bolseiros est'ño em Portugal. Mais de mil. E acho que é bom e porque o governo sabe. N'ño é interesse mas é importante. (UH1: EVR02, 49)

Também estas instituições têm o direito de ter as bolsas ou seja, conseguir pedir ao Governo ajuda também est'ño a trabalhar ao nível da educação. E ent'ño eles podem escolher as pessoas deles, da rede a nível da instituição, mandar para cá e depois pedir o apoio pelo Governo, porque também é investimento para os recursos humanos, também já antes. Nós, por exemplo, nós estamos cá pela cooperação, mas também há outros salesianos que vinham estudar pelo apoio do governo. (UH1: EVR02, 311)

Lá em Timor eles d'ño bolsas. E quando vimos que eles d'ño bolsas para estudar cá em Portugal aceitei e escolhi Évora porque já teve cá a minha amiga, ent'ño escolhi uma das opções, a primeira opção foi Évora, ent'ño calhei aqui. Foi a minha opção. (UH1: EVR03, 33)

Porque é mais a níveis económicos, porque os estudantes que vêm cá por parte do governo s'ño s'ño orientados pela bolsa, também. E depois a única coisa que têm que pagar é a alimentação e o local onde. Quer dizer, o local. É tudo pago pelo Governo, e depois. N'ño têm grandes dificuldades. Mas também temos uma, uma. Temos tido uma grande porção de estudantes que têm vindo por parte privada, portanto. (UH1: CBR01, 259)

Ent'ño eu decidi, ent'ño. Eu vou decidir. Para concorrer à bolsa, à bolsa que o Ministério da Educação oferece. E consegui passar [risos]. Os meus colegas, eles est'ño a tentar concorrer à bolsa. Mas eles n'ño podem por causa da idade. Tem a limitação da idade. Por isso eles. Eles querem fazer a licenciatura de filosofia primeiro e depois v'ño concorrer na parte da Mestrado. Isso depende da decisão de cada pessoa. (UH1: CBR02, 36)

Sem acordo [bolsas] acho que é mais difícil. [Por razões económicas?] Sim, económicas. (UH1: EVR03, 286)

Surgiu no momento da bolsa porque foi um sorte, um milagre também, porque nós estamos mil pessoas concorrência para a bolsa e depois nós ganhamos trezentos, entyõ [Foi um dos selecionados?] Sim. [Mas isso também tem a ver como seu percurso escolar. Porque também tem notas, tem que conseguir] Sim porque eu fui isso, naquela altura nós foi os documentos, foi o NIM, NEM e depois] Certificaçyõ. Tenho parte de Ciências Naturais é boa, entyõ (UH1: TMR01, 45)

[Eu] conheço a minha família, a minha família é também é uma pobre, você sabe como é que as pessoas vivem na montanha. Entyõ nýo têm noçyõ para estudar em Portugal. (UH1: TMR01, 107)

Sim, sim por causa de aqui financeira mais alta, nýo é? [As coisas sýo mais caras, ou seja, os preços] Sim. (UH1: TMR01, 385)

[E em termos económicos, acha que as bolsas sýo importantes?] As bolsas sýo importantes. [No seu caso tem bolsa?] Sim, eu tenho bolsa. [E sem bolsa acha que era possível estudar cá?] Sem bolsa] agora em diante sim, é possível, mas antes nýo porque aqui um bocado caro. Dólar para euro cuidado. A quantia de dólar para euro] [Portanto ajuda, é isso? A bolsa e a cooperaçyõ ajuda bastante.] Ajuda. (UH1: EVR04, 427)

Grande parte dos entrevistados afirmaram que a bolsa de estudo é mais do que suficiente, permitindo até viajar.

É muito suficiente. Muito suficiente. Mais que] por isso que fiz viagem em toda a Europa. É muito, sim. (UH1: EVR01, 301)

Foi suficiente. [Sim? Ok. Nýo passou necessidades] Tudo suficiente. (UH1: TMR01, 406)

É suficiente. [Nýo passa necessidades aqui.] Nýo. (UH1: EVR04, 453)

Sim, para mim o valor da bolsa é suficiente, porque posso pagar alojamento, posso viver aqui tal como comer] É] Dependendo de cada pessoa para poupar, fazer poupança. Dependendo de cada pessoa para poupar o dinheiro. (UH1: EVR05, 269)

Muito suficiente. Casa, transporte, passo férias] Suficiente [risos]. (UH1: CBR03, 268)

Na perspetiva dos entrevistados, apesar da importância das bolsas de estudo, existem ainda assim bastantes timorenses que possuem meios próprios suficientes e optam por estudar em Portugal.

E até, já há aqui muitos timorenses que vêm cá estudar por conta própria. Já aqui estão muitos. Eles conseguem vir cá estudar. Mais dinheiro, mas também não é só bolsas, os professores eles pedem ajuda dos professores portugueses lá em por exemplo na minha escola, uma conheço uma rapariga que pediu uma ajuda a um professor lá na escola e esse professor paga essa aluna para vir aqui estudar em Portugal, e ela terminou mesmo em três anos e já voltou, e muitos alunos timorenses também faziam isso. Queriam vir cá estudar só que não tinham economia assim Mas eles queriam vir cá estudar. [É importante manter esta relação de cooperação?] Sim. (UH1: EVR03, 341)

Alguns timorenses que vieram para Portugal, eles pagam conta própria. Alguns, muitos timorenses que fazem isso. Muitos, muitos, muitos, eles pagam porque agora, embora Timor-Leste é um país com um bocado de atraso de desenvolvimento mas alguns deles têm dinheiro, muito. (UH1: EVR01, 281)

Eu não sei, da minha parte não sei muito bem, mas da outra parte, dos meus amigos que cá estão a estudar, sem bolsa eles estão a viver aqui. Não têm a trabalhar. O apoio das famílias. Quando vier através do banco. Os que já acabaram o trabalho, tal como políticos, ministros, deputados, que enviaram os filhos vir cá. Já pouparam dinheiro, já conseguiram. (UH1: EVR05, 253)

Um dos entrevistados afirma desejar trazer os filhos para Portugal para que estes prossigam os seus estudos, ainda que não possuam bolsa de estudo.

De lá para cá? Sim. Eu já fiz um Como se diz Um plano Nestas férias de verão vou para Timor Queria convencer os meus amigos, os meus familiares, para que eles pudessem vir cá estudar. [E os seus filhos, gostava que estudassem em Portugal?] Sim, com certeza! Por isso tenho outro plano, já tenho outro plano para eles poderem vir cá estudar. Por isso A minha esposa só queremos cá visitar, só, queremos cá visitar. E os meus filhos que vão estar cá. Eu já Vou tentar falar com a universidade para que eles pudessem estudar cá, na escola Não só na escola primária, pré-secundária, não. Superior só. Não vão estudar cá no secundário porque é assim, mesmo eles que não vão acabar o curso de três anos, deixa para eles poderem aprender cá. Por isso tenho que poupar mais. [Risos] Não só planejar mas tenho que poupar. [Risos]. (UH1: EVR05, 286)

Apenas dois dos entrevistados afirmaram não receber bolsa de estudo. Um destes encontra-se integrado numa comunidade religiosa que lhe fornece tudo o que necessita. O outro reside em Portugal há muitos anos, pelo que não conseguiu obter qualquer bolsa de Timor-Leste.

Não. Como salesiano a nossa vida desde que entramos na congregação dos salesianos, portanto, nós deixamos tudo, ou seja, portanto nós vivemos como salesianos portanto é por isso que salesianos Portugal Eu vivo pela

instituição. Portanto nós não temos nenhum apoio, nem do Governo nem assim. É pela instituição. O que eu preciso tenho. (UH1: EVR02, 211)

Não. Tentei a bolsa, mas também não consegui [risos]. A bolsa da SASU, que é o Serviço de Ação social da Universidade de Coimbra, mas não. (UH1: CBR01, 148)

A opção por Portugal também é encarada como uma porta de entrada para a Europa e para os países com melhores condições remuneratórias.

Na minha ponto de vista são muitos timorenses que querem vir para aqui. Por causa é mais fácil contactar com os países da Europeia. (UH1: EVR01, 46)

Portugal é um país que os timorenses podem interagir com os países europeus. Se não Portugal, acho que é difícil. É uma porta de entrada. (UH1: EVR01, 278)

É assim português isto também é uma parte política. Os cidadãos timorenses que transformam para ter uma dupla nacionalidade e serem cidadãos portugueses, e isso ajuda muito para ter um emprego para os timorenses também para ir para o estrangeiro, para os países da Europa. Economicamente. [] Na Irlanda tem muito campo de trabalho. Libra passa mais que Real. (UH1: EVR01, 271)

Mas eu gosto da Europa. Muito. Porque eu tenho bolsa. No futuro também, se eu tiver oportunidade para Portugal quero muito. Trabalhar ou concluir o mestrado aqui, quero muito ficar aqui, porque já conheço muito bem. (UH1: EVR01, 269)

Na perspectiva de alguns entrevistados e do grupo de discussão, a opção por Portugal é devida a fatores como a ligação histórica com Timor-Leste, a aprendizagem de e em língua portuguesa, o modelo de ensino português, entendido pelos participantes como superior ao timorense, e as vantagens inerentes ao facto de alguns estudantes terem nacionalidade portuguesa, facto que é sobretudo visível ao nível do valor das propinas.

É da relação política e segundo da económica. Aqui, alguns as propinas são iguais com os portugueses. Iguais, são. (UH1: CBR02, 270)

Aqui é o nosso país Antigamente é o nosso país. Então Não Eu estou a falar assim Então, os *alin* [irmãos mais novos] dizem assim “pai, pai, pai”.

GD1: Pensamos todos vão

GD4: Ali o seu país mesmo Antigo. (UH2: 16)

GD2: Porque somos Somos que Vem de Timor, somos de Timor Nós estamos aqui por causa da língua. Porque nós queremos língua. Não é ciência. Não é ciência. Para ciência

GD1: Aprendemos lá em Indonésia!

GD2: Para ciência nós podemos buscar outros países que

GD4: Mais perto.

GD2: Que fala inglês, por exemplo Austrália, Malásia, Filipinas, Tailândia.

GD1: Para quê que vem aprender português se tem em inglês?

GD2: O nosso objetivo para melhorar o nosso conhecimento de português porque a língua portuguesa como a língua oficial do nosso país. Isso é que é o nosso país

GD1: O objetivo é aprofundar a língua. (UH2: 168)

GD1: Penso que sim. Um exemplo é que aqui dá mais oportunidade para Timor, pagar Pagar propinas da licenciatura, quando Através de Embaixada Adido da Educação é que trata, Timor paga muito menos.

GD3: Igual, igual com nacional.

GD1: Sim, paga menos significa paga igual com

GD3: Mas mestrado e doutoramento não.

GD1: E também Sim, isto não. Se podia aumentar mais para o nível de mestrado e doutoramento seria melhor. Assim, quando paga menos, vêm mais pessoas, incentivar mais pessoas para estudar

GD3: Mas, sobre Isso, sobre Propinas Quando mestrados e doutoramentos igual com Pago como nacional, parece Timor Timor também país que

GD1: Tem capacidade para pagar. O exemplo, com agora, o meu marido está a frequentar o curso de mestrado, nós pagamos. Nós conseguimos pagar porque ele tem bilhete de identidade português. Nós pagamos só 1000 dólares por ano. Então conseguimos. Isto para quem tem passaporte Timor, eu acho

GD3: Um meu amigo, na primeira vez entrar aí paga 2500, já pagou, mas agora ele não vai continuar porque Por causa de língua e também porque

GD2: Então já não vai continuar?

GD3: Já não vai continuar por causa de língua

GD1: Por isso, para melhorar Não só para nível licenciatura, mas também

GD3: Está aqui para aprender a língua portuguesa, só curso língua portuguesa.

GD2: Porque falar sobre o sistema da educação em Portugal, a qualidade é muito alta. Sobre a qualidade, é muito alta. A qualidade é Europa. A qualidade não é Ásia. Diferença sobre a qualidade, nós não Questionamos.

GD1: E depois há muitos Agora falamos sobre educação ao nível básico 1º ciclo até ao 3º ciclo é muito bom. Nós conseguimos trazer aqui filhos porque a escola A propina [não paga]. Isto ajuda muito. E a qualidade é diferente. (UH2: 479)

[Então é bom poder trazer os seus filhos para cá para eles ficarem melhor preparados?]

GD1: Melhor preparados. Por isso, se isto continua, quem que ganha a bolsa, vem estudar, tem coragem para trazer mais os filhos, e para a frente vai ser Vai ter um resultado muito positivo. (UH2: 499)

GD4: Nŷo é só isto. É melhor no futuro o Timor-Leste, comŷ Adota a língua oficial portuguêŷ E adota também sistema aqui. Vai ajudar tudo.

GD2: Nŷo! Sistema nós já adaptou. Nós já implementou.

GD1: Nós já implementou na nossa Faculdade. Ou na Escola de Referência.

GD2: Nŷo! Nŷo!

GD1: Nós só temos menos professores. (UH2: 499)

Opção por um país diferente de Portugal – Este código reúne as razões apresentadas pelos estudantes inquiridos no sentido de eventualmente continuarem os seus estudos ou integrarem o mercado de trabalho em outros países que nŷo Portugal ou Timor-Leste. Dentro deste código encontramos ainda referências à opção dos timorenses por decidirem estudar ou trabalhar em determinados países devido a perspectivas de melhores condições (financeiras, linguísticas ou de outros tipos) bem como alusões a países excluídos devido a instabilidades ou dificuldades de vários tipos. Exemplo: *[No futuro onde gostava de trabalhar?] Talvez na Austrália... Austrália e Nova Zelândia, e agora... por causa... eu tenho um sentimento nacionalista. E por causa da política. Eu gosto de morar lá por causa do ambiente. Por causa, também... eu tenho um sentimento de patriotismo, do meu país. A Austrália também... talvez a Nova Zelândia. Para estar mais perto.* (UH1: EVR01: 268)

Os países anglófonos sŷo referidos como potenciais destinos alternativos a Portugal, sobretudo devido à língua inglesa.

[Q]ueria ir para os Estados Unidos para a América. Queria aplicar naquela bolsa de investigação da embaixada que oferece investir, ou para Austrália. Estava a pensar ir para lá porque eu sabia naquela altura eu tenho menos de português que inglês e conseguia falar inglês melhor que o português naquela altura e naquela altura o meu inglês também nŷo é tŷo bom mas é melhor que o português. Por causa da língua. (UH1: EVR01, 39)

Mas no meu ensino secundárioŷ eu decidi já nŷo vir para Portugal. Por causa da língua. Eu queria ir para os países que falavam inglês. (UH1: EVR01, 88)

América. Estados Unidos. Primeiro a língua, segundo a influência dos Estados Unidos em todo o mundo, em todos os países e depois eu quando era pequena costumava de assistir os filmes americanos, entŷo quero um dia visitar New York, estudar lá. (risos) (UH1: EVR04, 404)

Hmmŷ Inglês. Inglaterra. [Gostava de Inglaterra?] Nŷo. Para melhor língua inglês. (UH1: CBR03, 238)

Porque maioria trabalhar na Irlanda. Eu acho maisŷ Maioria timorense trabalha na Irlandaŷ Antes com a Indonésia usa língua inglêsŷ Eleŷ Eu acho maisŷ Elesŷ Mais fácil fala inglês do que português. No tempo indonésio com a língua

inglês, nunca com português. [Então onde é mais fácil um timorense integrar-se?] Agora eu acho Irlanda. Porque eles fala inglês. (UH1: CBR03, 241)

A Austrália e a Nova Zelândia surgem como opções devido à sua proximidade a Timor-Leste. Outros países como a Irlanda e o Reino Unido surgem como locais onde os timorenses, devido à nacionalidade portuguesa que podem obter, se deslocam na busca de melhores condições laborais e financeiras.

Talvez na Austrália Irlanda e Nova Zelândia, e agora por causa eu tenho um sentimento nacionalista. E por causa da política. Eu gosto de morar lá por causa do ambiente. Por causa, também eu tenho um sentimento de patriotismo, do meu país. A Austrália também talvez a Nova Zelândia. Para estar mais perto. (UH1: EVR01, 268)

Mas acho que como há opções de Portugal e outros países muitos foram para a Inglaterra porque se calhar também tem a ver com o salário, não sei. Mas posso falar dos que estão lá em Inglaterra iam com a nacionalidade portuguesa, portanto Se calhar tem interesse mas as ofertas dos outros países muito mais do que Portugal próprio. (UH1: EVR02, 52)

Na Irlanda porque acho que, se calhar, vão lá à procura do emprego, porque lá ganham bem, disseram os que já estão em Irlanda, disseram que lá ganham bem, e então isso ajuda a economia da família, então preferem mais ir trabalhar e ganhar dinheiro do que ir estudar. (UH1: EVR03, 281)

Primeiro porque o governo não faz o trabalho e então as pessoas desemprego lá e depois os portugueses decidiram oferecerem nacionalidade, então as pessoas conseguem tratar disso, então as pessoas foram lá Reino Unido, né? (UH1: TMR01, 368)

Na Irlanda, porque assim, estão a trabalhar. No Brasil estão a estudar. É diferente. Significa Temos cooperação entre nós, cooperação entre o governo de Timor e o governo Brasil Mas na Inglaterra não, eles vão, os que estão a trabalhar lá, vão ter só o passaporte de Portugal é que vão trabalhar lá. Vão viver lá. Mas para nós não. [E onde é que a integração é mais fácil?] Brasil. [A Irlanda é só uma questão financeira?] Financeira. Financeira familiar, e Brasil é para ter uma, como se diz formação académica. (UH1: EVR05, 246)

Por questão de emprego. 100% económica. (UH1: CBR01, 251)

É por causa da emprego. Ganham muito e têm muitos empregos. (UH1: CBR02, 260)

Na Irlanda. Primeiro dinheiro, emprego. Segundo individualista. E terceiro O ambiente. Mais seguro e tranquilo. (UH1: CBR02, 263)

A questão da dificuldade em encontrar trabalho em Timor-Leste mesmo após a formação em Portugal é abordada por um dos entrevistados, que aponta a Inglaterra como uma alternativa, ainda que de trabalho fabril.

[Foi isso que fez na sua experiência em Inglaterra?] N'yo, eu fiz isso mas adaptação com o Reino Unido porque eu vivi lá, a minha mulher tá lá né? [Mora lá no Reino Unido?] Sim, já acabou o curso depois foi para Timor n'yo há trabalho então voltou para lá. O tio e o irmão dela também t'yo lá. [Ajudou a encontrar trabalho.] Sim, sim. [Isso onde, em Inglaterra mesmo?] Sim. É fácil encontrar trabalho porque eu trabalho, eu trabalhei lá, eu trabalhei lá na restaurante e fábrica de frango. [E a sua mulher também?] Sim. [Ou seja, depois do investimento que vocês fizeram na formação] A sua mulher fez formação em Portugal também?] Sim, em Seia. [E depois da formação toda que fez e do trabalho todo que fizeram tiveram que ir trabalhar para Inglaterra porque n'yo encontram trabalho em Timor.] Sim, sim. [Isso é muito mau, n'yo é?] Sim. (UH1: TMR01, 375)

Apesar da preferência pelos países anglófonos, sobretudo por questões económicas, alguns entrevistados salientam que n'yo existe uma real integração dos timorenses no contexto desses países.

A Irlanda é mais porque é a questão de melhorar a vida. Económica. Melhorar a vida económica. E então depois de sim, nesta dimensão, Portugal ajudou muito, que é facilitar os portugueses que têm nacionalidade portuguesa para depois ir trabalhar na Europa, e entrar na Europa. E isto foi porque quem foi ao Brasil é os que foram para lá para estudar, n'yo é para emprego, agora quem conseguir ir à Inglaterra n'yo é preciso ter estudos, n'yo é preciso tirar ter a classe qualquer um pode ir, e então, já que em Timor n'yo têm emprego, claro, aqueles que n'yo estudam, n'yo tiram curso universitário, claro, n'yo têm a possibilidade de ter emprego, e tem que ser melhorar a vida, procurar ao máximo um emprego, e tem esta facilidade de tratar todos eram batizados, de tratar os documentos, a certidão de batismo e casamento dos pais, entregar e ter esta nacionalidade, e depois ir para fora ganhar mil mil por mês em vez de Timor cem euros, cem dólares, pronto [risos]. A razão é só económica, por isso que chegam lá, eles recebem o salário mas o dinheiro vai todo para Timor, eles só ficam [risos]. Porque lá n'yo é questão de integração. Até mesmo eles estão lá seis anos, sete anos e eles n'yo sabem ler falar a língua inglesa. Estão, vão trabalhar, depois vão para casa descansar, depois voltam a trabalhar, ganhar o dinheiro, depois mandam para Timor, alguns que estão voltam para Timor e conseguem fazer um negócio com o dinheiro que ganham. Porque ninguém lá. Os timorenses que estão lá n'yo conhecem mesmo a cultura inglesa, nem conseguem identificar quem são os pratos típicos dos ingleses, eles n'yo sabem, nem porque eles compram a sua comida, a sua arroz, fazem as comidas como em Timor e têm a própria casa, n'yo têm integração, mesmo com os jovens. Aqui, por exemplo, cá em Portugal, os alunos que vêm cá conseguem ter interação com

os outros jovens universitários, têm os amigos, aqueles não, aqueles só mesmo iam para lá trabalhar, e então estão lá só ligação com as famílias. Primeiro ano vai um, e então depois de chegar lá vai mandar o dinheiro para os familiares, o irmão, o primo ou o sobrinho, para tratar dos documentos e depois vão todos e ficam lá em casa, numa casa só uma família. São os primos e irmãos que estão numa casa e as mulheres todas estão em Timor [risos]. (UH1: EVR02, 304)

Irlanda eu não gosto, Irlanda também os timorenses porque lá tem artes marciais, às vezes eles lutaram. [Na Irlanda?] Sim. Por isso eu não gosto. E depois a característica dele é mesma em Timor, não adaptaram ambiente de Reino Unido. [A língua, por exemplo, no Brasil fala-se português. Na Irlanda fala-se inglês.] Sim, mas as pessoas, os timorenses que foram lá algum timorenses não fala inglês, zero. [Como é que fazem, como é que trabalham?] Porque lá trabalho é tipo meu da obra, né? Então conseguem. [Ou seja, não se integram mas trabalham lá, é isso?] Sim, sim, não integra a sociedade mas consegue trabalho. [E como é que vivem socialmente? Juntam-se em grupos de timorenses, é isso?] Sim, sim, porque não adapta aos outros. [j] [E tem perspectivas de futuro? Acha que vai mudar isso?] Não, nós temos objetivo, né, nós trabalhamos lá e depois fazê aqui a 10 anos, assim nós queremos voltar para continuar a estudar em Portugal, o mestrado e depois assim nós voltamos para Timor. (UH1: TMR01, 372)

Lá em Timor tem muitos níveis de desemprego, então eles procuram trabalho. E a oportunidade que eles têm é de tratar os documentos, bilhete de identidade de Portugal e depois disso eles trabalham em Inglaterra. Mas em Brasil não, em Brasil eles não dá oportunidade para os timorenses para trabalhar. Apenas estudar sim, para estudar sim, mas para trabalhar não. [E a questão da língua? Acha que os timorenses que vão trabalhar para a Irlanda dominam o inglês?] Nem todos. Eu acho que 95% falam tétum, continuam a manter tétum lá, como aqui também em Portugal. Continuam a manter tétum. Mas 5% para eles que tem vontade, depois eles que saem sempre com os ingleses lá eles falam inglês. [E onde é que acha que é mais fácil a integração, na Irlanda ou no Brasil? Para os timorenses?] Eu acho que pra Brasil melhor. Nunca fui lá mas acho que Brasil é muito bom. [O Brasil seria mais fácil para integrar?] E é mais fácil para integrar. [Mas aquilo que me está a dizer então é que os timorenses não escolhem o Brasil por questões económicas. Escolhem a Irlanda porque ganham mais, é isso?] Iá. Nós vemos pra questão do câmbio para a [libra] esterlina, claro que eles vão escolher a Inglaterra. [Ou seja, acha que neste caso não tem nada a ver com integração nem língua, tem a ver só com dinheiro, questão económica?] Dinheiro e emprego. (UH1: EVR04, 410)

A Indonésia é outro dos destinos de preferência referidos pelos entrevistados, sobretudo devido a questões linguísticas e culturais, mas também pela sua localização geográfica tão próxima de Timor-Leste. Para além disto, alguns estudantes revelaram ter familiares a estudar na Indonésia.

A minha irmý que agora ela está na secundária, décimo-segundo ano, e ela queria ir para a Indonésia (UH1: EVR01, 43)

Na Indonésia. Porque nós somos asiáticos. Nós temos um costume que está um bocado, um bocado semelhante, para interagir para conversar para interagir uns com os outros é mais fácil do que com os portugueses porque é óbvio aqui na Europa eles têm uma mentalidade um bocado diferente connosco, e às vezes os portugueses, para mim também, eu na minha turma eles às vezes pensam que eu nýo sabia nada. Eu sou uma pessoa que... que eles nýo consideram que... Eu nunca sabia nada porque... Eu vim de um país que é muito pobre. Entýo eles pensavam assim, mas quando no meu terceiro ano, segundo ano, eles estýo um bocado surpreendidos. Eu também costumo, podia ter uma boa nota. (UH1: EVR01, 112)

Economicamente os meus pais só podiam suportar na Indonésia mais que isso eles já nýo suportavam. (UH1: EVR01, 169)

Nýo [tenho mais família] em Portugal] Noutro país, sim, Indonésia sim, tenho. O meu irmýo mais velho estudou em Indonésia. [35 anos] (UH1: EVR02, 44)

“Sempre em Timor, alguns na Indonésia. Maioria na Indonésia, estudaram na Indonésia. Timor e Indonésia. Eu sou a única na universidade em Portugal”. (UH1: EVR03, 27)

Acho que na Indonésia. [pausa] Porque] acho que os timorenses dominam também a língua indonésia e depois já conhecem algumas culturas, essas coisas, entýo a integraçýo é mais fácil. [Sente que Portugal é muito diferente?] Sim. (UH1: EVR03, 119)

(Pausa) Porque eu já vivi em Portugal, né? Para mim é Portugal. Porque eu já sabia a situaçýo aqui, mas Indonésia nýo conheço. [E em geral, a sua família, os seus amigos timorenses?] Indonésia. [Porquê?] Porque o meu tio viveu na Indonésia e tem família lá. Às vezes quando eu fui para Timor eu sempre passei lá. [E acha que é porquê? Pela língua ou pela cultura?] Pela cultura, porque sýo semelhante, né, mais próximo. E em termos de comida, é também. [Senti diferença?] Aqui é muito diferente. (UH1: TMR01, 143)

Mas na Indonésia nýo é muito difícil pela questýo da língua. Nós costumamos assistir televisýo indonésia. Entýo nýo é difícil pra nós quando entramos na Universidade da Indonésia e a cultura lá também é um pouco] [Mais próxima?] Lá. [Ou seja, no fim de contas é mais fácil integrar na Indonésia do que em Portugal, é isso que me está a dizer?] Lá, porque lá nós comemos comida dos indonésios, assistir televisýo da Indonésia, conhecemos os atores e atrizes da Indonésia muito bem do que em Portugal, entýo] (UH1: EVR04, 160)

Nýo, para nós, tal comoj maioritariamente, os timorenses que acabaram o curso em Indonésia entýo conseguiram falar, conseguiram interagir com os indonésios. [j] [E na cultura, o que é mais próximo?] Se nýo tivermos nada conhecimento, podemos ir à Indonésia, porque é mais perto e a língua também conseguimos falar bem. [Existe maior proximidade cultural?] Sim, cultural. (UH1: EVR05, 101)

Na Indonésia porque a língua sempre esteve presente, e está lá mesmoj Como já disse, é mais mesmo por barreira geográfica. Tanto na Austrália como na Indonésia integram-se muito melhor do que cá em Portugal. Que é uma língua completamente diferente. Nýo temos lá nada ao lado que seja português. (UH1: CBR01, 100)

Integram melhor na Indonésia. Em primeiro economicamente. Em primeiro economia. Em primeiro economia. Segundo a distância. E terceiro o programa. Tipo o programa de televisýo. [Sýo mais próximos em termos de cultura?] Nýo. De cultura nýo. Mais próximos primeiro a distância, economia, e segundo o programa. Os indonésios oferecer muitos programas de televisýo. Genericamente a cultura da Indonésia e de Timor sýo fechadas. Sýo fechadas. (UH1: CBR02, 98)

Por outro lado, os baixos salários da Indonésia levam muitos timorenses a optar por países diferentes.

Agora, com o sistema de economia Timor autoriza o dólar, quem vai trabalhar na Indonésia um mês chega a ganhar uns 50 euros, 50 dólares porque dólar comparado a rupia, o dólar está mais em cima. Por isso que nenhum timorense estýo a trabalhar na Indonésia porque ninguém vai lá para ganhar menos do que trabalhar em Timor. (UH1: EVR02, 140)

Alguns entrevistados apontaram outros países da CPLP como destinos potenciais, sobretudo devido à questýo do português como língua comum, mas também devido a semelhanças culturais percebidas.

Sim, porque naquela altura nós temos dois opçje s das línguas, primeiro inglês e português e depois eu escolhi português. E depois português tem dois países Brasil e Portugal. Eu escolhi o Portugal. (UH1: TMR01, 32)

Os países que existe a língua português? Grupo de CPLP ou Cabo-Verde. [Todos, todos, de todos os países do mundo.] Cabo-Verde ou Moçambique, os dois. [Preferia Cabo-Verde ou Moçambique. Porqué? Porque conhece colegas?] Cabo-Verde porque conheço colega e ambiente sýo iguais com o Timor, caraterísticas das pessoas sýo iguais. [Por aquilo que viu acha que as pessoas sýo mais parecidas em Cabo-Verde ou em Moçambique. (UH1: TMR01, 362)

Brasil. Porque esse país também] Vai aplicar a língua portuguesa, só. A língua, só isso. E também tem uma] Com se diz] Venho cá estudar em Portugal por causa de ter uma] Um curso que tá relacionado também com o meu curso da licenciatura. Isso que eu quero. N'yo quero mais ter] N'yo vou estar cá só para aprender a língua, mas aprender também a ciência. (UH1: EVR05, 243)

Talvez o Brasil. A integraç'yo seja mais fácil, porque] pela característica das pessoas mesmo, e pela comida, mas] Aquilo que eles procuram é mais a níveis económicos. (UH1: CBR01, 254)

Apesar das semelhanças linguísticas e até culturais, vários entrevistados referiram-se ao Brasil como um país onde n'yo gostariam de estudar ou residir devido ao seu elevado índice de violência ou por n'yo considerarem existir ligaç'oes culturais ou históricas suficientes.

Primeiro eu n'yo gostei do Brasil porque tem bué da máfia. [Está a falar na violência?] Pois, eu tinha medo disso porque o meu objetivo é para aprender n'yo é para o] A situaç'yo do problema. Ent'yo eu decidi escolher o Portugal. [Porque há muita violência no Brasil?] Sim, sim. Eu ouvi, mas n'yo sei] (UH1: TMR01, 36)

Brasil já disse que n'yo. Tinha dito no início.] N'yo porque eu tenho medo. (UH1: TMR01, 362)

Sim, eu já aconselhei muitos, é por causa de propinas, primeiro. Segundo, tranquilo. Aqui em Portugal é uma sociedade tranquila. A vida aqui] N'yo é muito cara, n'yo é muito barato, mas é dá para viver para os timorenses. É o contrário [do Brasil]. (UH1: CBR02, 306)

Brasil, eu] Para mim n'yo. Eu n'yo tenho história com o Brasil. Por isso eu n'yo quero ir à naç'yo, porque] N'yo há história para mim. (UH1: CBR02, 257)

No Brasil n'yo. O país muito conflito. Guerra no Brasil, o país muito conflito. As pessoas] Todas as pessoas podem usar arma. (UH1: CBR02, 260)

[Gostava de estudar ou trabalhar no Brasil?] Portugal! [Risos]. Irlanda. Mais seguro. Eu acho o Brasil] O meu colega também diz Brasil n'yo é seguro. O Brasil é todo n'yo seguro. (UH1: CBR03, 244)

No grupo de discuss'yo foi salientada a quest'yo de ser mais fácil a aprendizagem do inglês do que do português, o que pode ter bastante peso na altura de escolher um país para estudar ou residir. Os participantes referiram ainda a importância de um bom método de aprendizagem de línguas como incentivo para estudar em determinado país. A maior oferta de bolsas pela Austrália foi também referida como um motivo que pode levar os timorenses a optar por este país.

GD4: Nýo, ahj Se no caso de Austrália diferente. Se quando entra na Austrália só passa aquele IELTS. (UH2: 14)

GD2: [j] Eu vou contar umaj Uma curta história. Eu com o F., nós fomos lá na Austrália, três meses. Nós fomos três meses e nós frequentámos o curso de portuguêsj um mês!

GD1: Trêsj

GD3: Só três semanas. O curso língua inglês em Austrália. Mas quando apresenta os trabalhos, esta é boa.

GD2: Porquêj Só quej Três meses láj Naquele tempo, eu representeij Eu representei a Universidade Nacional de Timor Loro Sa'e como orador naquele tempo. Só três meses.

GD3: Nós frequentámos o curso de língua três semanas.

GD2: Porque todos os dias nos comunicamos com os ingleses lá na Austrália. Aqui é muito difícil. Nós queremos. Nós queremos, porquê? O nosso objetivo para melhorar o nosso conhecimento de português. Porque os timorenses que estão a estudar aqui Em primeiro lugar melhorar o nosso conhecimento de português e segundo lugar, melhorar a ciência. Mas para melhorar o conhecimento de O conhecimento de ciência semj

GD1: A língua!

GD2: Sem o conhecimento bem a língua, como é que nós podemos fazer, fazer isso? É muito, muito difícil.

GD4: Sistema diferente, em Austrália é assim: O curso de português quando frequentamos, inicia todos os dias começa 8 horas termina 5 horas. Todos os dias.

[j]

GD4: Se frequenta tamos lá para 6 mesesj Para 6 meses é tudo assim. 6 meses é todos os dias assim. Um ano é todos os dias assim. Quando sai láj Perfeito. Uma semana, duas vezes, só duas horasj Nýo dá!

GD2: Porque somosj Estamos a estudar aqui Ns ficamos bem quando terminamos o nosso estudo aqui. Voltamos a Timorj Os que fazem os seus cursos nos paísesj Em inglêsj Eles falam inglês muito bem. Connosco que aqui, é umaj

[Falta uma formação diária?]

Todos: Sim. (UH2: 46)

GD2: Para ciência nós podemos buscar outros países quej

GD4: Mais perto.

GD2: Que fala inglês, por exemplo Austrália, Malásia, Filipinas, Tailândia.

GD1: Para quê que vem aprender português se tem em inglês? (UH2: 168)

GD1: Isto percebo. Comparamos a bolsaj Quantas pessoas que vivem aqui em Portugal compara país falar inglês? Mais! Eles oferecem bolsa, agora quando vim para Portugal paga privado ou Governo é que paga. Pode ser o instituto Camje s, um ano só cinco. Eles têm mais bolsa do que Portugal. (UH2: 455)

Expectativas Pessoais – Neste código reunimos as perspetivas dos estudantes timorenses no que respeita aquilo que esperavam encontrar em Portugal antes de saírem de Timor-Leste bem como aquilo que esperam encontrar em Timor-Leste após o seu regresso à pátria. Exemplo: *Como é que posso desenvolver Timor com a realidade de Timor? Esse aí é que está o desafio. Eu já tenho uma ideia de como é que eu posso fazer isso. Aprendi muitas coisas aqui, acho que vão dar muitas... muitos benefícios para o futuro. Penso eu. Eu posso dar a minha ideia se cada lugar me ouve para dar isso tudo. Para como é que... como é que desenvolve o turismo de Timor, porque... Neste momento... para o turismo tem muitas ligações com as infraestruturas de Timor-Leste, eles estão menos, mas temos de... como se diz... Temos de agora usar, temos de levantar para o turismo, para o turismo aumenta... para Timor. (UH1: EVR01, 284)*

Antes da sua chegada a Portugal como estudantes, a maioria dos entrevistados apenas conhecia este país através dos livros da escola ou de conversas com portugueses ou timorenses que já aqui haviam residido. As referências que possuíam eram sobretudo de cariz desportivo (futebolistas famosos) ou religioso (Fátima), embora alguns apontem questões históricas. Alguns entrevistados referiram que se sentiram surpreendidos com os monumentos e com a antiguidade de muitos dos edifícios portugueses, mas aquilo que mais os surpreendeu foram as diferenças culturais e sociais.

Quando na secundária também eu tenho um textos fala sobre Torre de Belém, é só isso. Sô poucas. Por isso eu conheço a cidade de Lisboa e Coimbra. Aveiro também. Pelas universidades e pela cidade. Porto eu também nyo conheço naquela altura. (UH1: EVR01, 57)

[Dúvida]. Bem, acho que a ideia sobre Portugal]. O que conhecia de Portugal era futebol [risos] Eu já conhecia porque era Fátima. A minha escola primária era Nossa Senhora de Fátima e portanto Fátima, mas também já conhecia muitos missionários que eram os padres que foram para lá, a maioria daqui, entyõ Ou seja, no colégio internato todas as noites antes de dormir nós temos esta cultura no colégio que é boa noite. Boa noite é aquela reflexyõ tipo três, cinco minutos. Depois da reflexyõ entyõ falavam sobre a realidade de Portugal, a realidade deles. E pronto, conhecia Portugal a partir destas pessoas. Acho que já vinha com alguns conhecimentos, mas o que tinha mais cabeça é Fátima [j] e mais aquelas histórias, os descobrimentos, os navegadores que foram até Timor e essas coisas, a parte histórica. (UH1: EVR02, 60)

Eu conheci parte de desporto. Primeiro Luís Figo, Nuno Gomes, Rui Costa, Cristiano Ronaldo. [j] Em desporto. [Entyõ o que é que esperava? O que conhecia, por aquilo que me diz, era o desporto. Conhecia mais alguma coisa? Conhecia a língua?] Sim, já aprendi a língua. [E história, conhecia alguma coisa da história?] Sobre o 25 de Abril porque em Timor quando no teste ou no história sempre relaçyõ entre o 25 de Abril e depois com o colonialismo, entre a CPLP. [Aquilo que esperava quando estava em Timor e o que encontrou cá, foi parecido,

foi diferente?] Foi parecido porque eu consegui ver com os meus olhos, né? [E encontrou aquilo que esperava, mais ou menos?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 60)

Eu acho que parecido, a questýo da imagem de Portugal porque eu quando estive no Ensino Básico li os livros que vêm de Portugal, o livro “Voa com as palavras”. [Sim.] Eu sempre vi e depois lá tem as imagens de Portugal. Entýo, Portugal é assim, e a cidade assim, com tesouros, coisas diferentes. Algumas cidades na Ásia, Ásia é diferente, mas Portugal é um bocado antigo, tudo assim, entýo Nýo é difícil. [Monumentos, Igrejas. Já conhecia, entýo? Ou seja, o que é que conhecia de Portugal antes? Aquilo que me está a dizer o que conhecia dos livros e aquilo que a sua prima lhe contou. Mas que mais, mais alguma coisa que conhecia de Portugal?] Nýo, acho que nýo. A história sim, sobre os descobrimentos. [Ok. Um pouco da história. Eu pergunto isto porque alguns dos seus colegas dizem logo o Cristiano Ronaldo.] Ah, sim, o Ronaldo também, o Santuário de Fátima. (UH1: EVR04, 66)

Eu, eu conhecia Portugal só através dos professores falavam lá em Timor comigo assim “em Portugal é bom, é assim”, temos também muitas histórias de Portugal, sobre a língua Mas nunca vim cá, nunca vim cá naquela altura, só vi, só através da net. [Conhecia algum monumento, alguma cidade, alguma pessoa?] Nýo, nada. Porque naquela altura aprendia a língua indonésia só. Nýo aprendi nada, nada a língua portuguesa. (UH1: EVR05, 48)

Aprendemos a ética, a cultura aqui em Portugal. Porque é que cá só chamar *tu*? Entýo o meu amigo O meu amigo fez assim “Tu tens que adaptar aqui”. Nós temos uma regra entre nós Eu posso chamar o meu amigo Chamou o pai dele “Pai, tu vens cá?” Nýo! Temos que ter respeito entre nós. Para nós pai é pai, nýo podemos chamar também *tu*, repetirmos com *tu* nýo. “Pai, pode vir cá” ou assim, nýo podemos *pai* e *tu* também. [Em Espanha o *tu* é muito mais comum que em Portugal. Isso é estranho para si?] Ainda mais estranho, porque aprendemos da cultura portuguesa. Quando levou na colonizaçýo portuguesa. Por causa da influência da igreja. A igreja é que nos influenciar. Nýo podes Temos que falar com as pessoas tal como educaçýo cívica. Temos que falar com as pessoas mais velhas com respeito, assim, chamamos na rua assim, mas outros é que nýo, ignoramos isso tudo. (UH1: EVR05, 133)

Só conhecia a Universidade de Coimbra. Só conhecia isso, mais nada. E é normalmente aquilo que os timorenses conhecem lá em Timor. É a universidade. [À chegada, o impacto foi positivo ou negativo?] É assim Foi negativo para mim na altura porque era completamente diferente. Estava habituada, por exemplo Eu sei que eu quando cheguei, no aeroporto, estava super chateada, “porque é que eu fiz esta escolha?”. Quando cheguei a Lisboa. Fiquei muito chateada na altura. Eu assim “agora a minha mýe vai-se embora, vou ficar longe dela” Eu era super mimada, nýo é? Filha mais nova, andava sempre com a minha mýe, com o meu pai e de repente ela vai-se embora. E eu “agora o que é que eu vou fazer?” E na altura fiquei muito triste. Mas depois Fui-me

habitando. Lá está. [Custou-lhe a habituar-se ao que encontrou cá em Portugal?] N'yo, n'yo. Por acaso n'yo. Foi fácil porque desde o primeiro dia que entrei na escola as pessoas receberam-me muito bem. Davam-me abraços, perguntavam-me de onde é que eu era. Apertavam-me as bochechas. Lembro-me muito bem do meu primeiro dia. E os professores também perguntavam sempre e davam sempre apoio. E nos testes também, sentavam-se ao pé de mim e perguntavam-me sempre se precisava de alguma ajuda. (UH1: CBR01, 47)

É assim, foi sempre um sonho de criança, porque eu sabia que a minha irmã estudava cá e era a única coisa que eu conhecia em Timor. E desde que entrei para o quarto ano acompanhei sempre a queima das fitas, a festa das latas, até hoje, e sempre foi um sonho vestir a capa e batina da Universidade de Coimbra, mesmo. E depois, entrar. Entrar mesmo no Instituto. Foi. Foi muito marcante para mim. O curso n'yo, mas. Porque é assim. Se eu conseguisse e se pudesse estava agora a fazer línguas modernas, estava a fazer o percurso espanhol-inglês, espanhol-português ou assim. Fazia formação de professores e ia dar aulas de espanhol para onde quisesse, n'yo é? Mas a questão do emprego é difícil. E dos pais também. Porque acabamos por ter sempre alguma pressão dos nossos pais e... Pronto. (UH1: CBR01, 130)

Em primeiro. Eu quando eu tava. No pré-secundário no colégio de Maliana. No colégio de Maliana escrever *Colégio Infante de Sagres Maliana. Sagres*. Eu escolhi a palavra *Sagres*. O que é *Sagres*? Eu mete lá no google a palavra. Apareceu a cerveja Sagres! [risos] Então, então eu tenho o curioso para continuar a saber. Sempre *Sagres*. Então apareceu Portugal. Depois eu *Portugal*. Qual é o sítio de turístico no Portugal? Algarve [aplaude uma vez]. Então é o que é. [Encontrou sagres no mapa?] Sim, no mapa. Então Algarve. E segundo. Eu fui perguntar ao meu pai sobre o meu nome, D. E o meu pai vai contar a história do D.B. Mas aqui em Portugal. Aqui em Portugal é diferente. O que é que eu ouvir em Timor é diferente [risos]. (UH1: CBR02, 44)

Era criança eu já. Já. Sabia. Sabia a língua portuguesa. Antes. Ah. O meu família sempre dizer. Disse. Dizem. A Universidade de Coimbra a universidade mais velha na Portugal, depois Lisboa, só. Fátima. [Como foi o primeiro impacto com Portugal?] Uhm. [Pausa longa] [É muito diferente?] Sim. Contento. As pessoas. Quando Timor sempre "olá". Sempre a conhecer tudo, mas. Aqui n'yo. [Acha que os portugueses são mais distantes?] Eu acho que sim. [Risos] Sim. (UH1: CBR03, 46)

Como já vinha como identidade como salesiano, mesmo em Timor em Portugal a nossa missão era na área da educação e então estávamos sempre nas escolas e então mesmo que cheguei cá em Portugal, é claro, única diferença que notei as cidades e a questão social. Mas em relação à vida diária estávamos sempre ligados com os alunos, mesmo em Timor saía do meu quarto e ia com os miúdos no pátio e mesmo cá em Portugal, em Lisboa, saio da comunidade e é aqui no pátio. Estou sempre rodeado com aqueles homens, crianças, sim, os miúdos. E

portanto n'yo sentimos assim muitas diferenças de lá e cá porque é o mesmo. Somos sempre rodeados pelas crianças e pelos jovens. (UH1: EVR02, 63)

Quanto às perspetivas de futuro, a maioria dos entrevistados afirmou estar a fazer os possíveis para ajudar a desenvolver o seu país. Alguns referem como objetivo pessoal o desenvolvimento de Timor-Leste ao nível das infraestruturas, outros ao nível da formação e outros ainda ao nível da língua portuguesa.

Como é que posso desenvolver Timor com a realidade de Timor? Esse aí é que está o desafio. Eu já tenho uma ideia de como é que eu posso fazer isso. Aprendi muitas coisas aqui, acho que v'yo dar muitas coisas para o futuro. Penso eu. Eu posso dar a minha ideia se cada lugar me ouvir para dar isso tudo. Para como é que se desenvolve o turismo de Timor, porque neste momento para o turismo tem muitas ligações com as infraestruturas de Timor-Leste, eles estão menos, mas temos de fazer como se diz. Temos de agora usar, temos de levantar para o turismo, para o turismo aumentar para Timor. (UH1: EVR01, 284)

Preferia na empresa, numa empresa privada, mas ainda n'yo sei. Quando chegar lá, vamos ver como é que é. [E dar aulas?] Ainda n'yo, ainda n'yo pensei nisso. Mas gostava, gostava de dar aulas. (UH1: EVR03, 326)

Acho que sim, pelo desenvolvimento. (UH1: EVR03, 334)

Tem que ser a experiência prática, n'yo só apenas escrita porque na nossa Universidade apenas escrita. Só apenas escrita enquanto quando voltamos para Timor, quando eu volto para Timor, eu acho que a escrita é bom mas eu acho que prática é melhor. Porque a escrita as pessoas n'yo v'yo ver, o seu valor, essas coisas, eles v'yo ver o que estás a fazer, pôr em prática, é isso. (UH1: EVR04, 434)

[Então como pensa contribuir para Timor-Leste?] É assim eu tenho participado em. Eu n'yo, eu e alguns estudantes aqui de Coimbra, temos participado em atividades, mesmo colóquios e assim, para podermos debater sobre questões atuais, e isso tem sido bom para pessoas mais velhas, como o D. Ximenes Belo, que tem participado em todos os colóquios e com o projeto deles, tem ouvido as nossas críticas e sugestões para poder aplicar também e é uma forma de nós podermos. Portanto, ser ouvidos. Se n'yo somos ouvidos lá somos ouvidos aqui. [É mais fácil serem ouvidos cá do que lá?] Sim. Apesar de que n'yo conseguimos fazer grande coisa. Mas eu acho que em associação nós conseguimos sempre. Daí nós termos a continuidade da Associação dos Académicos Timorenses de Coimbra e em Timor temos os antigos estudantes. [Quer mudar mentalidades cá para as poder mudar lá?] Sim. Apesar de que é difícil. Porque as pessoas quando regressam acabam por ser influenciadas por

outras que estýo láj Porque se nýo se integrarem também nýo sýo aceites na sociedade, e isso é difícil. (UH1: CBR01, 294)

Sim. Tal como eu ensinei no departamento de saúde animal e fiz uma licença de 2 anos de lá para cá, por isso estou cá para aprender. Depois de acabar tenho que voltar a trabalhar lá porque os alunos, o meu departamento está à espera de mim, está à espera de mim para que podemos trabalhar juntos. Eu vou trabalhar na área do laboratório ou com os animais, vou tentar trabalhar com eles. E nýo vou estar cá. (UH1: EVR05, 272)

[D]epois eu vou voltarj Sej Se mais melhor eu vou ensinar com língua portugues paraj Os alunos nýo há problema com língua para mais compreendej Sej nósj Se eu usaj Usa língua indonésia eles nýo sabiam nada. Nýo compreende. (UH1: CBR03, 37)

Residência em Portugal – Código que se refere a questões que se relacionam com a residência dos estudantes em Portugal. Neste código surgem por exemplo comparações entre diferentes cidades portuguesas ou os locais escolhidos pelos entrevistados como residência, bem como as razões para essa escolha. Exemplo: *Residência universitária, eu moro lá. Na A.G. Mas no ano passado estive na M.A. Mudei para conhecer alguns sítios, para ser mais contactado com muitos amigos. Em 2016 há muitos timorenses lá, mas agora não, há muitos que já mudaram para fora, eles preferiam morar numa casa, e alguns também mudaram para a M.A., somos poucos lá em G. praí 8 pessoas, 9...* (UH1: EVR01, 25)

Alguns dos estudantes entrevistados optam por residências universitárias, apontando como razões para tal escolha fatores de tipo económico e social.

Residência universitária, eu moro lá. Na A.G. Mas no ano passado estive na M.A. Mudei para conhecer alguns sítios, para ser mais contactado com muitos amigos. Em 2016 há muitos timorenses lá, mas agora nýo, há muitos que já mudaram para fora, eles preferiam morar numa casa, e alguns também mudaram para a M.A., somos poucos lá em G. praí 8 pessoas, 9j (UH1: EVR01, 25)

Aqui a serviço de ação social da universidade, também de corporativa com o nosso adido da Educação, entýo nýo é difícil para nós encontrar a residência aqui em Évora, na universidade de Évora. (UH1: EVR04, 31)

Outros estudantes residem em alojamentos independentes, alugados pelos próprios, por colegas ou pela família. Neste caso, as razões apontadas para esta escolha passam pela independência que estes locais proporcionam, a necessidade de um local mais sossegado para estudar, a proximidade com a própria família quando esta também reside em Portugal.

Quando eu cheguei aquij Tenhoj Eu tinha o meu colega que estava a estudar, entýo o meu colega arranjou [alojamento] para nós. (UH1: TMR01, 23)

Numa casa alugada com a minha mulher. (UH1: CBR03, 24)

Cheguei cá, eu contacto também o meu colega na Universidade Nacional de Timor-Leste. Ele é também fazer doutoramento] Ajudou. Por isso quatro dias eu] Que hotel. Depois de quatro dias mudou para casa. (UH1: CBR03, 26)

Às vezes, só no Porto e Lisboa tem muitas dificuldades. Os meus amigos que vêm contaram-me as dificuldades para mim sobre o alojamento é caro] Primeiro é caro e segundo é difícil para encontrar. [Porque é que preferiu alojamento privado e não universitário?] Não, eu não quero] Por partilha a minha personalidade com os outros] [risos] [Precisa do seu espaço?] Sim, preciso. (UH1: CBR02, 29)

Numa residência é tipo assim, dupla. Aqui na Coimbra não há residência quarto individual. Só tem a residência quarto duplo. Mas eu não] A privacidade é muito importante para mim. (UH1: CBR02, 149)

Apenas um dos entrevistados afirmou ter sentido dificuldades em encontrar alojamento em Portugal. Contudo, mesmo neste caso a situação foi resolvida dentro da própria comunidade timorense em Portugal.

Porque é assim, não consegui encontrar residência para residir naquela altura. Não há contacto entre nós como é que nós podemos fazer a inscrição para entrar na residência. E além disso também não temos nada conhecimento onde é que nós podemos encontrar essa informação. Aconteceu comigo que primeiro não consegui encontrar casa, então fui perguntar ao meu colega, então dormi também na casa do meu colega durante duas semanas até encontrar casa. [j] Eu também naquela altura coloquei a minha dificuldade no facebook então os professores de Portugal que tiveram a trabalhar lá em Timor então viram a minha história, então contactaram a embaixada, o adido, para ter informação, então já encontramos logo. (UH1: EVR05, 28)

Quanto ao grupo de discussão, na perspectiva dos participantes o tipo de residência mais apropriada para os estudantes timorenses, sobretudo os jovens, seria a co-habitação com portugueses em quartos alugados para o efeito.

GD1: Mas a minha sugestão é diferente. Eles devem vir aqui primeiro ano, ou digamos, ano zero, e fica como *homestay*. Integrada com portugueses. Porque aqui é] Português tem muitas casas vazias. Um avô fica sozinho em casa] Só uma pessoa em casa, aluga um quarto] (UH2: 176)

Adaptação a Portugal – Este código agrupa os textos produzidos pelos inquiridos em resposta à pergunta escrita “O que tem sido mais fácil e mais difícil na sua adaptação a Portugal? Descreva a sua experiência dando alguns exemplos”. Esta pergunta foi colocada antes da entrevista e possuía um carácter preparatório para as questões orais que se lhe

seguiriam. Contudo, esta pergunta revelou-se também um modo relativamente simples de aferir as facilidades ou dificuldades dos inquiridos com a língua portuguesa na sua forma escrita, tão necessária no processo de ensino destes estudantes em Portugal. A transcrição destas respostas encontra-se registada na *tabela 3* deste trabalho. Exemplo: *Durante eu estodo em Portugal, o mais facil no meu curso é a lição de Matematica ou a material que tem calculo, e o mais dificil é a lingua tecnica e tambem ambiente.* (UH1: TMR01, 10)

A resposta a esta questão permitiu-nos verificar que, em termos de domínio da língua portuguesa na sua vertente escrita, mesmo numa amostra tão pequena é possível constatar enormes diferenças entre os timorenses que estudam em Portugal. Efetivamente, verificámos que o domínio do português escrito vai desde o nível nativo (CBR01) até à quase incapacidade de se expressar por escrito nesta língua (CBR03). Este último entrevistado revelou tantas dificuldades que foi o único a necessitar esclarecimentos adicionais e ajuda da nossa parte para escrever as duas breves linhas que aqui apresentamos.

Quanto à resposta a esta questão, quase todos os entrevistados referiram a língua portuguesa como uma das maiores dificuldades na sua adaptação a Portugal. O único entrevistado que não referiu este fator na sua resposta escrita acabou por o fazer oralmente, pelo que podemos afirmar que esta é uma dificuldade transversal a todos no que respeita a adaptação a este país. Alguns entrevistados referiram também dificuldades nos contactos com os portugueses, sobretudo os mais jovens e os colegas da Universidade. Outros ainda referem as diferenças climáticas entre Portugal e Timor-Leste.

Eu cheguei fim 2017. O problema que eu infrento é lingua portugues. Eu nunca sabia nada lingua porque era crianca falar lingua tetum e indonesia. (UH1: CBR03, 10)

Baseou-se a minha experiência na minha adaptação com a cultura portuguesa tem sido foi um bocado difícil porque quando vim não falava nada de português, é difícil ter o contacto da língua. Foi difícil a minha integração com os meus colegas na Universidade porque eles me vem como a pessoa diferente que eles. Durante a minha estadia em Portugal há dois anos e meio; tive umas ignorância dos meus colegas. Foram alguns mas alguns são boas pessoas.. Foi difícil também para adaptar com a climá porque é totalmente diferente. (UH1: EVR01, 10)

Durante eu estodo em Portugal, o mais facil no meu curso é a lição de Matematica ou a material que tem calculo, e o mais dificil é a lingua tecnica e tambem ambiente. (UH1: TMR01, 10)

- Falta de coordenação entre os bolseiros de mobilidade com a UNTL
 - Dificuldade com acesso na universidade
 - Dificuldade de ter acesso ao alojamento
 - Adaptar a cultura portuguesa comer, beber fora de casa

- Aprender a falar português (UH1: EVR05, 10)

Para mim o que era mais difícil na minha adaptação a Portugal é integrar com portugueses, principalmente com jovens, da minha idade. O que era difícil também é do clima. Quanto a adaptação mais fácil, é cultura, comidas. (UH1: EVR03, 10)

Nem todos os entrevistados partilham a opinião dos restantes quanto às dificuldades nos contactos com os portugueses, já que pelo menos dois afirmam não ter sentido dificuldades a esse respeito.

Não consigo dizer claramente se a minha adaptação foi fácil ou não na cultura portuguesa porque desde que cheguei fui bem acolhido e senti-me em casa. A dificuldade foi mais na língua porque não falava fluentemente a língua portuguesa antes. A minha adaptação a cultura e a língua foi fácil porque todos os dias fui rodeado pelos alunos e jovens da escola. Como Salesiano, passei todos os dias a conversar com os alunos mesmo que não falava muito a língua. A amizade, o convívio e as brincadeiras espontâneas que tive com os alunos e jovens facilitaram muito a minha adaptação na cultura e na aprendizagem na língua portuguesa. (UH1: EVR02, 10)

Embora esteja cá em Portugal há 10 anos e me sinto bem integrada em Portugal, não deixei de ter dificuldades que qualquer timorense sente. A língua é o maior entrave. A barreira geográfica não nos ajuda a desenvolver a língua em Timor e as próprias escolas timorenses não nos preparam a nível da língua para conseguirmos integrar-nos da melhor forma em Portugal. Os hábitos diários e o modo de vida também foi igualmente um choque. Em Timor faz-se a sesta da tarde, em Portugal não. Muitos aspetos são complicados de serem adaptados quando chegamos a Portugal. A maior facilidade foi, sem dúvida, o sentir à vontade no meio dos portugueses. Desde o meu primeiro dia de escola os meus antigos companheiros de escola vinham falar e brincar comigo, os professores estavam sempre disponíveis para ajudar e as escolas abriam uma disciplina própria para os alunos estrangeiros (português língua não materna). (UH1: CBR01, 10)

Os restantes dois estudantes apontaram nos seus textos escritos alguns pontos positivos, referindo a comida, a religião e o facto de Portugal ser um país pacífico.

O mais fácil: a questão da religião, porque aqui tem várias igrejas que todos os Domingos podemos ir à missa. O mais difícil: a questão da língua portuguesa, quando cheguei cá, o primeiro mês foi muito difícil, eu não falei bem o português, porque quando estive em TL também não falei. O clima, aqui tem estações. Ex: Quando cheguei cá no mês Setembro, estava no Verão, mas depois de entrar no mês de Dezembro (Inverno), é difícil, não aguentei o clima. (UH1: EVR04, 12)

Portugal é uma cidade bonita e tranquila. Portugal é uma nação desenvolvida na parte da mentalidade e infraestrutura, e tem a sua cultura identidade própria. Por isso, as pessoas que querem estudar aqui tem de adaptar a língua e cultura portugues.

A minha adaptação aqui foi bom. Já fiz 2 anos. A minha dificuldade é:

- língua na parte do sotaque
- cultura
- integra com sociedades portugues

A minha adaptação mais fácil é:

- andar na rua toda a noite e não ter conflito
- comida (UH1: CBR02, 10)

O grupo de discussão concordou com a perspetiva dos entrevistados em relação à dificuldade principal, a língua portuguesa, sugerindo a criação de um *ano zero* no qual os estudantes deslocados se pudessem dedicar exclusivamente à aprendizagem desta língua. Os participantes referiram também como dificuldade na adaptação a Portugal o facto de os jovens portugueses não procurarem o contacto com os timorenses.

GD4: Ali o seu país mesmo? Antigo. E nós damos para os estudantes que vêm da UNTL aqui zero ano. Zero ano. Por exemplo, um chega aqui, fica os 5 anos da bolsa 6, porque o zero ano não conta nada. Porque para aproximar com o português aqui. Por exemplo, eu chego aqui 2016, só conta 2017. 2016 não conta nada.

GD1: Sim, o que acontece é que? O ano zero aqui nós não frequentamos curso português. (UH2: 16)

[Mas tem boas relações com alguns portugueses?]

GD1: Eu tenho, mas com os mais velhos, lá os vizinhos em casa, jovens não.

GD2: Os jovens não!

[Concorda?]

GD3: Sim. Eu sinto. (UH2: 278)

Formação Académica – Com este código agrupamos as experiências dos entrevistados no que respeita a sua formação académica, com um maior enfoque na sua experiência em Portugal, de forma a podermos verificar até que ponto estes estudantes se sentem integrados nas suas Instituições de Ensino Superior. Assim, este código agrupa as perspetivas dos estudantes timorenses inquiridos no que respeita as suas relações com os restantes alunos e professores das I.E.S que frequentam, bem como outras questões, de carácter académico, financeiro ou burocrático, que se relacionam com e podem influenciar o seu processo de aprendizagem em Portugal. Exemplo: *Os professores são profissionalíssimos, posso dizer isso. Eles tratam todas as pessoas bem, eles disseram assim, as coisas que... os professores vão apoiar... depende dos alunos. Se o aluno tiver interesse os professores sempre dão um apoio. Depende dos alunos. Se eu tenho dificuldade eu vou para o seu gabinete e pedir assim,*

assim, eles vão-me ajudar. Se não tiver interesse também eles não querem saber nada. Porque já somos adultos. Já mais de 18 anos. (UH1: EVR01, 307)

Em termos de formação académica, os alunos entrevistados frequentam cursos dos mais diversos tipos e nas mais diversas áreas, as quais vão desde a Arquitetura à Teologia, passando pela Contabilidade e Auditoria, Engenharia Civil, Engenharia Zootécnica, Farmácia, Línguas e Literaturas e Sociologia. A estas áreas juntam-se ainda a de Ciências Agrárias e a de Gestão, às quais pertencem alguns dos participantes no grupo de discussão.

Alguns entrevistados afirmaram estar a frequentar o curso que pretendiam, de acordo com as suas expectativas e formação base.

Sim, porque eu ensinar farmacologia na de farmácia, por isso esta formação mais importante para mim. (UH1: CBR03, 254)

A maioria dos estudantes, contudo, afirmou que o curso que frequenta atualmente não corresponde àquele que inicialmente desejava. As razões apontadas para este facto passam por limitações na oferta de cursos através das bolsas de estudo ou pela falta de bases teóricas para a frequência desses cursos.

Eu já assim já eu quando escolho eu prefiro direito. Mas por causa bolsa abre, só tem a vaga para línguas e literaturas, então eu escolhi línguas e literaturas. [Mas aceitou e vive bem com essa escolha ou arrependeu-se?] Ein. (suspiro) Em termos de arrepender já não. Acho que já é o meu caminho. [Adaptou-se?] Já. Mas não é muito bom com direito. [Se pudesse trocar preferia?] Direito. (risos) É assim eu tenho paixão no direito mas para turismo é uma nova experiência para mim, uma nova matéria para mim, uma nova cadeira para mim. [É curioso, ou seja, tinha uma ideia e isso é bastante diferente, não é? Não quer dizer que não faça mais tarde. Pode, pode fazer mais tarde um curso de direito.] É assim, eu tenho plano que um dia eu vou finalizar este estudo e depois continuar para mestrado. Na área de turismo. Depois disso eu vou estudar direito mas apenas estudar à noite. Em UNTL. Na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e à noite. E direito tem que ser. [É uma vontade.] Um dia, um dia, é uma vontade. (UH1: EVR04, 457)

Não. É assim já eu tinha o sonho para estudar no estrangeiro. Mas a bolsa que eles ofereceram não deram o curso que eu queria. Mas eu também gosto de aprender línguas. Por isso eu escolhi a língua para ser porque eu queria estudar no estrangeiro. Mas o que preferir foi o curso de relações internacionais. [Este curso] é útil para ajudar para o futuro. Porque a língua, o turismo, é sempre útil para Timor. (UH1: EVR01, 304)

Quando eu fui concorrência à bolsa não fui curso Engenharia Civil, foi Farmácia, mas consegui cá, o senhor adido diz que eu não posso porque no meu país não tinha matéria de geologia, biologia e matemática. Então o adido diz que

obrigatoriamente mudar o curso e então eu mudei para Engenharia Civil porque eu já tinha estudado Engenharia Civil em Timor, já tinha conhecimento. E então eu escolhi Engenharia Civil, mas]

[Ou seja, com base na sua formação anterior, foi isso. Ou seja essa foi a principal razão]. Porque eu já estudei um ano e tal na Universidade UNTL, sobre Engenharia Civil. [Já tinha bases ent o.] Sim. [Já tinha alguma formação de base.] Sim. [E para Farmácia não tinha,   isso?] Não por causa da matéria de biologia, geologia e matemática, porque é obrigatoriamente, os dois cadeiras. (UH1: TMR01, 38)

Arquitetura] primeiro, eu, antes, na minha escola secundária eu estava no curso de arte, gostava de desenhar. E na lista da bolsa tinha l  o curso de arquitetura, e que tem ligação com arte. Então eu escolhi arquitetura. [Pensou em arquitetura antes?] Não, não. [Foi só na altura da escolha da bolsa?] Sim. (UH1: EVR03, 292)

Muita diferença, muito diferente. [  mais exigente?] Mais exigente. [E os colegas, adaptaram-se melhor?] Os que conheço também difícil. (UH1: EVR03, 295)

Mas a questão do emprego   difícil. E dos pais também. Porque acabamos por ter sempre alguma pressão dos nossos pais e... Pronto. [E Sociologia responde melhor   pressão que sente dos seus pais?] Não, os meus pais nem sabiam que eu tinha colocado isso como opção. Tinha escolhido Relações Internacionais, mas também a média subiu este ano, não é? E não consegui entrar. [Era o que os seus pais queriam?] Relações Internacionais] Era. Queriam um bocado, também, mas não era aquela coisa] Mas depois de ter entrado em Sociologia também fui conhecendo outros programas da Faculdade   Tenho gostado. (UH1: CBR01, 130)

Quanto às dificuldades sentidas pelos entrevistados no que respeita a sua experiência acad mica em Portugal, muitos referem a língua portuguesa em primeiro lugar. Para  l m do português, alguns alunos afirmam ter tido alguns problemas na adaptação ao ensino superior devido a falta de preparação em Timor-Leste. Surgem também outras questões como as dificuldades de integração com alunos portugueses nos grupos de trabalho e a necessidade de integrar grupos com outros estudantes vindos dos restantes países da CPLP, sobretudo africanos, mas também do Brasil.

Foi a língua, porque naquela altura eu tinha dificuldade para escrever a língua portuguesa, mas os meus colegas ajudaram, a minha colega de Cabo-Verde ajudaram, ajudou-me, então eu consegui adaptar aos outros. [Mas tinha-me dito que não conseguiu fazer as disciplinas todas.] Ah, sim, em termos de] a minha cadeira tem teórica prática. Em termos de teórica eu não consegui no primeiro ano, não consegui. [Tinha-me dito em relação à bolsa que acabou por perder a bolsa porque deixou algumas, duas ou três cadeiras.] Sim, sim, tr s cadeiras.

[Mas isso entýo nýo foi questýo de adaptaçýo, foi dificuldade com a língua?] Nýo, nýo. Foiþ porque essas três cadeiras tem, em termos de linguagem técnica e com trabalho Entýo eu nýo consegui. (UH1: TMR01, 211)

Eu nýo posso para acessoþ Talvez eu nýoþ receber informaçe s. Depois nýo sabia regulamentoþ Problema. Exemplo eu primeira aula eu nýo sabia o gravarþ Professor assim nýoþ Professor muito zangadoþ Nýo pode gravarþ Mas eu diz eu nýo compreende língua português por isso eu queria gravar para eu ouvir este língua “Ah, nýo pode”. [Professores] Usa powerpoint, mas matéria, medicamentos, mecanismos açýo sobre doençaþ Medicamento igual. Só eles falam eu nýo compreendo. (UH1: CBR03, 279)

Quando eu vir cá no ano passado, às vezes os amigos invejam comigo. [þ] Eles também perguntaram a mim “quando é que vais acabar” e eu disse “nýo, quando estivermos a estudar aqui é muito difícil”, na Europa é muito difícil, diferente com a, na Ásia. Temos que aprender, adaptar à situaçýo aí, entýoþ (UH1: EVR05, 275)

O mais triste é porque lá em Timor eu já conheço, conheci alguma coisa sobre Engenharia Civil, mas aqui, quando cheguei cá os professores explicaram rápido e entýo eu nýo acompanhei. Esse é muito triste porque tipo eu aprendi em primáriaþ (UH1: TMR01, 416)

A adaptaçýo na aula, um pouco difícil, a materia aqui já está avançado em em TL é atrasado. (UH1: EVR04, 14)

Quando cheguei cá comecei o curso, o curso sim, com o professor em casa, a minha escrita era influenciada mais à maneira brasileira e até mesmo a construçýo das frases era brasileiro. Mas é igual porque já tinha percebido algumas coisas antes de vir cá. Agora, também torna-se, sim, uma dificuldade para mim melhorar porque estou sempre, mesmo até agora, nalgumas escritas ainda sou influenciado pela gramática brasileira que fui sempre desde o oitavo ano, quando tive aulas era sempre uma professora brasileira, e prontoþ (UH1: EVR02, 73)

Língua. [Só a língua?] O modo de ensino. [Pior do que a língua?] Sim. (UH1: EVR03, 313)

A língua. Só a língua. [A preparaçýo que trazia de Timor foi suficiente para o curso atual?] Nýo. Eu nunca estudei contabilidade antes. Nunca. [entýo teve dificuldades no início?] No início sim. Eu tenhoþ Eu tinha dificuldades a ouvirþ Porque os professores explicam muito rápido, muito rápidoþ Entýo eu vai tentar para comprar uma gravaçýo aqui,e vou verþ Eu fui pedir autorizaçýo do professor, e os professores me disseram “olha que nýo, é proibido”. “Sim professor, eu sei” eu sabia “é proibido. Eu só queria pedir autorizaçýo. Se o professor nýo dá, OK, eu nýo vou levar”. “Eu entendi, eu entendi tudo professor.

Com respeito eu pedi autorização”. Ele logo que n’yo “n’yo podes fazer isso” “ent’yo professor eu n’yo vou levar”. (UH1: CBR02, 300)

Quanto ao tempo que t’em para terminar os seus curso, alguns estudantes afirmaram que este é suficiente. Outros apontaram dificuldades linguísticas e de adaptaç’yo a Portugal como fatores que podem contribuir para que este período n’yo seja suficiente.

É suficiente e é muito! [risos] Eu vou ficar cá mais de dez anos. [risos] (UH1: EVR02, 320)

[5 anos, mais um]. N’yo, n’yo. Eu é que n’yo consegui fazer. A minha adaptaç’yo é que foi muito lenta, a minha adaptaç’yo. [Precisava de mais quanto tempo para estar segura?] [pausa] Mais] dois anos. [No fim ou no início?] No fim, no fim. Dois anos depois do curso. (UH1: EVR03, 300)

2016 até 2020. [E é suficiente? Acha que consegue fazer tudo nesse 4 anos?] Iá, tem que ser. (UH1: EVR04, 442)

Ainda falta 2 anos. Eu vou tentar para fazer 4 anos. Para mim é suficiente, sim. Em princípio, eu vou tentar. (UH1: CBR02, 279)

Como contrato] Eu ter dois mais um. Dois, dois n’yo, prazo aumenta um ano de tolerância. Três anos. Eu n’yo passo] Vou [risos]. (UH1: CBR03, 259)

Alguns dos entrevistados revelaram preocupação com o facto de n’yo conseguirem terminar o seu curso durante o período definido ou de n’yo terem aproveitamento em todas as disciplinas uma vez que este facto implica o corte da bolsa de estudo.

Cortam a bolsa. Essa é que é uma quest’yo que eu n’yo entendo muito bem. Isso, só de perder a bolsa para os estudantes bolseiros só acontece em Portugal ou para os outros países também? Porque o Ministério da Educaç’yo tem muitos bolseiros que, n’yo só em Portugal] Brasil, Tailândia, Malásia, Indonésia, etc. Mas ouvi muitas queixas que] só acontece muito em Portugal. [j] É suficiente. Literalmente é suficiente, os três anos. Mas, eu já disse para o senhor hoje, no meu primeiro ano tive em português-inglês. E no segundo ano mudei para línguas e literaturas] Ent’yo algumas cadeiras que deixei. Eu tinha de fazer a cadeira de equivalência. Para o ano vou fazer duas ou três cadeiras, só. Queria fazer um mestrado, aprender umas línguas] (UH1: EVR01, 296)

[Quanto tempo é que tinha de bolsa no início?] Eu tinha cinco. [Cinco anos? Mas n’yo foi suficiente ent’yo?] É assim, n’yo foi porque eu deixei três cadeiras, eu n’yo consegui fazer três cadeiras. E ent’yo foi, n’yo aprovou. [Cinco anos na sua opini’yo n’yo s’yo suficientes?] Foi suficiente, esses cinco anos foi suficiente mas] Mas eu por causa de perdi bolsa] Porque cinco anos foi suficiente mas]. Os três cadeiras é muito difícil para mim, ent’yo eu n’yo consegui. [E por isso é que teve

então que trabalhar, neste caso na Inglaterra. E esteve lá quanto tempo?] Um ano e tal. [Para juntar dinheiro para estudar agora para fazer o resto?] Sim. [E acha que consegue, agora consegue?] Sim, eu vou acabar, nesse ano. (UH1: TMR01, 395)

Sim, mas no regulamento diz que 10 cadeira abaixo dá para prolongar, mas naquele momento é partidário, partido, né, então? Não prolongou a minha bolsa. Não é só único eu. O meu colega também só falta uma cadeira mas não prolonga a bolsa. (UH1: TMR01, 402)

Cada semestre temos que apresentar mais de 45 créditos. E a Universidade dá-nos oportunidade 60 créditos por semestre, por ano, então total num ano tem que ser mais de 45 senão vai cancelar a bolsa. [Cortam a bolsa?] Iá, corta a bolsa. (UH1: EVR04, 449)

Segundo o meu contrato, vai chegar só 2 anos, mas ainda tem mais prolongamento, mais 1 ano. Significa ainda termos mais? Mas temos que mandar também as nossas, os nossos? O aproveitamento, notas. Se tivermos más notas mais de três vezes significa temos que voltar e não conseguimos acabar com o curso de mestrado. [Esse período é suficiente?] É suficiente, muito suficiente. Porque é assim, já consegui fazer? Ainda faltam três disciplinas, vou prolongar, vou fazer um pedido para prolongar mais 1 ano, para acabar o meu estudo no próximo ano. (UH1: EVR05, 261)

Sim, renovação? tinha renovação. Mas deram mais um ano? Acho que já tou aqui seis anos, deram mais um ano de oportunidade para a bolsa. Eram cinco anos e depois deram mais um. [E agora precisa de mais um?] Mais um. (UH1: EVR03, 305)

Depende das notas, sim [risos]. Mas eu? Eu não quero dar o pressão para mim, para eu próprio. Eu não quero dar o pressão porque o contrato da bolsa dá muito pressão. Na mental. Por isso, eu estudei para compreender, eu estudei para minha vida, eu não estudei para ter a bolsa. (UH1: CBR02, 285)

No que se refere ao apoio da parte da I.E.S, grande parte dos entrevistados afirmou não receber qualquer tipo de apoio linguístico ou monetário por parte da Instituição de Ensino Superior que frequenta.

Não, não ajuda nada porque só tenho aí? A bolsa da minha universidade que me sustentou, da UNTL. (UH1: EVR05, 150)

O Instituto não ajudou nada para mim, só oferecer a residência, isso só. (UH1: TMR01, 237)

Nada. [?] Eu já falei com o responsável do meu instituto para acesso na época especial. Eles me disseram “olha, não pode assim, tu aqui tu tens de completar

alguns documentos, assim, assim”. Eu disse “olha, eu nŷo sou portuguŷs! E tambŷm na minha terra tem uma influŷncia” Tem uma dificuldade de lŷngua! E nŷs estamos a desenvolver a vossa cultura lŷ em Timor na parte da lŷngua. Pelo menos vocŷ” Ajuda nŷs. Nŷo dŷ o valor, ajuda a facilitar, facilitador. Para acesso na época especial.” E eles “nŷo, dŷ”, eles “nŷo dŷ”. Entŷo eu fiz outra vez, o tipo de” Aumenta a hora de exame e frequência. Fiz um pedido. E eles jŷ aceitaram o pedido para aumentar 20% a hora de frequência” Mas época especial nŷo. Eu fiz sozinho. (UH1: CBR02, 160)

Apesar de algumas dificuldades com os seus colegas, os entrevistados afirmam que os professores das institui es onde estudam sŷo bons profissionais, sŷo tolerantes, demonstrando equidade nas suas rela es com todos os alunos, independentemente da sua proveniência e mostram disponibilidade para apoiar os estudantes sempre que estes o solicitem.

Os professores sŷo profissional ssimos, posso dizer isso. Eles tratam todas as pessoas bem, eles disseram assim, as coisas que” os professores vŷo apoiar” depende dos alunos. Se o aluno tiver interesse os professores sempre dŷo um apoio. Depende dos alunos. Se eu tenho dificuldade eu vou para o seu gabinete e pedir assim, assim, eles vŷo-me ajudar. Se nŷo tiver interesse tambŷm eles nŷo querem saber nada. Porque jŷ somos adultos. Jŷ mais de 18 anos. (UH1: EVR01, 307)

Sim, sim, sentimo-nos muito bem apoiados pela institui o e pelos professores. (UH1: EVR02, 326)

[E os professores?] Também simpático com o aluno, compreende a dificuldade dos timorenses. (UH1: TMR01, 207)

Sim, eles sempre apoiaram, ajudaram a dificuldade que eu tinha. (UH1: TMR01, 413)

Mas as professoras na minha Faculdade que me ajudam. Elas às vezes “Ah, está bom O. Se alguma coisa tu nŷo sabes nŷo esqueça de visitar-me no meu gabinete”, tipo assim. Elas sempre abrir as mãos para os timorenses. Depende da pessoa e depende dos estudantes e da vontade. Quer aproximar da professora ou nŷo. [Mas sentiu esse apoio da parte dos professores?] Sim. (UH1: EVR04, 241)

Sim, eles apoiam a mim, tal como tirar dúvidas, por exemplo eu enviei um e-mail a um professor, combinámos para encontrar na segunda às 10 ou 9 horas, entŷo temos que ir lá, combinarmos, falarmos, o professor explicou a mim coisas que nŷo entendi muito bem na parte técnica. E os amigos também, combinamos, telefonamos, enviamos através do messenger, podemos conviver, tomar um café” [E ajudam-no?] Sim, sim, ajudam também nas disciplinas passadas, também. (UH1: EVR05, 275)

Vou tendo a orientação dos meus professores. E pergunto como é que eu posso fazer esta questão e aquilo adaptando-se à realidade em Timor. Eles vêm-me ajudando, o que é muito bom, e depois posso sempre guardar todas essas coisas, e depois, no trabalho final. Na licenciatura e até no mestrado e de outras coisas, claro. (UH1: CBR01, 275)

Por exemplo, nós temos uma estudante timorense em economia, e ela chegou em Setembro ou em Agosto. E por exemplo, ela tem imensas dificuldades na matéria de cálculo. Assim: “Professor, mas nós. Nós em Timor nunca demos isto”. E de repente aqui em Portugal já é tudo muito avançado. Eles têm sempre isso em consideração, disponibilizam horários para explicar a matéria. [E na língua, ajudam?] Sim, sim. E depois dão-nos imensas bibliografias que nos ajudam imenso. E a faculdade tem muita coisa. Tou a falar mais na faculdade. Muito rico. E a Biblioteca Geral, claramente. (UH1: CBR01, 287)

Sim, sim. Sim. Eles também disseram-me isto: “olha D., se quiseres alguma coisa, diz, senão manda uma mensagem, se queres a matéria, a explicação, tudo isto, nós podemos ajudar”. (UH1: CBR02, 294)

É sempre igual. Os professores vai tratar os alunos todos são iguais. Se eu tiver a dúvida, então eu vou é costume usar o meu caderno, “esta palavra o que é?”. Então, depois da aula vai falei com o professor “professor, ainda tive, eu encontrei, tive uma dúvida, essa palavra especificamente” “Olha, assim, assim, assim, assim” e resolve. (UH1: CBR02, 303)

Um dos entrevistados referiu-se à equidade dos professores como um ponto negativo, uma vez que na sua perspectiva os alunos estrangeiros necessitam uma maior ajuda.

Difícil, difícil. Primeiro é língua, também, língua académica da universidade, difícil. E também dos professores. Sim, acho que é mais essas. [Porquê os professores?] Sim, ensinam de modo diferente e depois tratam todos iguais, mesmo que eu sou estrangeira e tenho dificuldades, eles, ok, acharam que eu já sei muito bem português e já com os outros portugueses que entendiam muito bem as coisas, então pronto. (UH1: EVR03, 295)

Outro aspeto negativo referido pelos estudantes é o facto de os professores não obrigarem os estudantes a formar grupos com estudantes de diferentes nacionalidades, aspeto igualmente abordado no grupo de discussão.

Não, não faz muito esforço. Exemplo, para fazer um trabalho de grupo, os professores dizem só vocês terem só de fazer o seu grupo depois apresenta para mim e amanhã já vamos decidir quais são os grupos que vão apresentar o seu trabalho. Assim, assim. Temos de fazer grupo, o professor não diz “Olha D., tu estar com ele, tu estar com ele, tu estar com ele”. (UH1: EVR01, 313)

Em relação à adequação dos cursos que frequentam às necessidades de Timor-Leste, a maioria dos entrevistados afirma que a sua formação académica em Portugal terá um impacto positivo no seu país de origem.

Eu tirei o curso de línguas e turismo. Para desenvolver o turismo preciso de contacto com as comunidades internacionais, com a língua. Como é que posso desenvolver Timor? Eu já tenho uma noção. Eu tenho de fazer uma comparação é que diferente. Eu já porque Europa já Portugal é diferente com Timor. Com a sua realidade é assim. Como é que posso desenvolver Timor com a realidade de Timor? Esse aí é que está o desafio. Eu já tenho uma ideia de como é que eu posso fazer isso. Aprendi muitas coisas aqui, acho que vão dar muitas coisas muitos benefícios para o futuro. Penso eu. Eu posso dar a minha ideia se cada lugar me ouve para dar isso tudo. Para como é que se desenvolve o turismo de Timor, porque neste momento para o turismo tem muitas ligações com as infraestruturas de Timor-Leste, eles estão menos, mas temos de ver como se diz. Temos de agora usar, temos de levantar para o turismo, para o turismo aumentam para Timor. Mas, penso eu, no meu futuro queria ser um diplomata, mas não tem nada a ver com gosto de turismo mas a minha preferência é mais essa. Política não gosto, mas tem a ver com política. Pronto, gosto de servir ajuda o Timor mais no estrangeiro. (UH1: EVR01, 284)

É uma vantagem para mim e para desenvolver o meu país porque o meu país, o meu curso é Engenharia Civil é muito importante para o meu país, em termos de construção. [Precisam mesmo de infraestruturas, não é?] Sim. (UH1: TMR01, 197)

[E o curso também, acha que vai ter possibilidades de usar?] Sim, sim, o curso é muito bom, bom para mim porque eu tenho objetivo para construir alguma coisa ou desenvolver em Timor. (UH1: TMR01, 392)

Tem progresso, mas é muito lento, para mim. Depois da ocupação, depois da independência. [Disse progresso lento?] Já, progresso mas lento porque vemos agora o aeroporto, a condição, infraestrutura. Cuidado, não? Timor atrasar, não? Em termos de uma nação Timor é atrasado. [Mas para isso é que também está a estudar. A sua ideia também é melhorar.] Já. Eu quero contribuir para Timor um dia. Depois de acabar o meu curso, claro. (UH1: EVR04, 171)

Na minha opinião ainda tem mais pessoas para ter interesse em vir cá estudar, porque para nós é mais importante depois de acabar o nosso curso podermos trabalhar em qualquer área. [Acha que existe vantagem em se formarem cá?] Sim, sim, é muito tem muita vantagem aqui. [O facto de aqui haver uma maior escolha de cursos e universidades influi nessa escolha?] Para nós essa também pode nos ajudar, tal como na área de formação da área da agricultura, economia, política, qualquer curso aqui pode nos ajudar lá em Timor. [Áreas que ainda não têm lá?] Já temos, já temos, mas naquela altura chamamos só agro-pecuária, depois temos também a produção animal, mas aqui aprendemos muito. Lá em

Timor eu acabei a minha licenciatura em Ciências Agrárias] só aprendi a falar sobre a ciência das plantas, aqui já aprendi tantas coisas] Sobre animais] No processamento técnico também] Máquinas] [Que vai querer aplicar no futuro em Timor?] Sim. Sim. (UH1: EVR05, 44)

Portugal é] Nô sei muito bem. Portugal para mim é muito importante. Nô só na parte da comunicação mas na parte da formação. Porque depois de acabar o meu curso queria voltar a trabalhar tal como professor, e vou tentar fazer] como se diz] Dar uma formação aos agricultores, como é que eles vão] vou sensibilizar também aos agricultores para eles podem] Criar os animais num bom sistema. [Sem andarem soltos na rua?] Pois, deixam sempre solta na rua] Por isso eu vou tentar fazer eles vão fazer] Nô vou dizer assim: “Vocês vão fazer assim”. Vou tentar elaborar um projeto para que eles puderam trabalhar comigo passo por passo. [E o que aprende aqui vai ajudá-lo nesse sentido?] Sim, sim, vai ajudar muito comigo. Por exemplo, assim, na minha família, a minha irmã ainda está agora a construir um, como se diz, um curral para *fahi*, e vou tentar ajudar a ela para inserir mais porcos e podemos produzir para carne, para ter *fetosa umane*, *barlaque*, e podemos ter isso também. Vou apoiar a minha família e o meu povo e a minha sociedade também, onde é que eu moro. (UH1: EVR05, 256)

Tenho aprendido muito] eu acho que é uma vantagem estudar cá, porque acabamos por perceber quais são as dificuldades e o que é que nós precisamos melhorar em Timor. Porque comparando Portugal com Timor, é um país muito mais avançado. [Acha que viver aqui tanto tempo lhe deu uma perspetiva externa acerca do que se passa em Timor?] Sim, exatamente. E isso é com qualquer timorense. Temos falado muito] Temos tido colóquios acerca disso e chegamos à conclusão que é super vantajoso estudar tanto aqui como noutros países da Europa ou da América. (UH1: CBR01, 127)

Todo o trabalho que eu faço aqui] Ou seja] É tudo em português, mas todo o trabalho que eu faço aqui] em escola, em universidade, e aquilo que eu pretendo fazer é trabalhar sempre por Timor. Nô em Timor mas por Timor, sim. (UH1: CBR01, 265)

É bom. Sim, ajuda. Por acaso, eu já estudei, por exemplo, espiritualidade da mental, e segundo da psicologia e terceiro da filosofia] Introdução da filosofia, eu já fiz tudo. Então já perguntei “o que é que está no mundo?”. Eu preciso controlar e combater o corruptor. Por isso eu escolhi isto, Contabilidade e Auditoria. É o primeiro, e segundo, terceira opção. (UH1: CBR02, 291)

CAC. CAC, Comissão Anti-Corrupção. [j] Possível. Eu já estudei psicologia. E a filosofia. Espiritual dá também. Agora é complementar e agora aumentar na parte de *audit*. Corrupção todos os países tem. Corrupção do tempo, corrupção do dinheiro, corrupção] De qualquer forma [risos]. (UH1: CBR02, 313)

Um dos entrevistados, estudante de teologia, afirmou que a sua formação específica, por ser numa área com bastante expressão em Timor, poderá vir a ser mais útil em Portugal do que no seu país de origem.

[N]ós temos cá de fazer a formação, e depois, no final do curso, trabalhar mais uns três ou quatro anos e que depois é que decidimos se quer voltar ou quer ficar cá. A nível salesianos, se calhar lá salesianos não faltam [risos]. Porque tem muitos salesianos, tem muitos salesianos, lá as vocações não faltam. Agora, nível é que por isso está a investir em nós por questão da língua. Ainda não temos salesianos que salesianos que formados em Portugal. A maioria tem os estudos em Itália, nas Filipinas, nos outros países. Agora, claro, depende da necessidade. Aqui se calhar a necessidade da missão exige mais porque já temos poucos salesianos. Ou seja, não temos salesianos que A maioria aqui são terceira idade, acima de sessenta, e precisam de ajuda para estas ordens. Mas também em Timor, se calhar, tem muitos salesianos, mas a nível do na parte da educação, que exige da parte deles as línguas temos poucos, ou seja, conseguimos contar com os dedos, e aí, nesta dimensão, os nossos superiores vão ver se precisam de nós lá ou cá e depois faz o balanço. (UH1: EVR02, 338)

No geral, os entrevistados afirmaram que a sua experiência académica em Portugal tem sido positiva.

Muito, vale a pena. Estudar aqui [pausa] Não sei como é que eu vou explicar Tem mais mente aberta [pausa] Respeitar mais as diferenças Cresço como pessoa, sim, é isso mesmo. (UH1: EVR03, 150)

Vai trazer imenso, porque eu já eu estou aqui há 10 anos e eu acho que já aprendi imensa coisa Do que qualquer outro estudante que chega cá e fica aqui 3 anos. E tenho muita coisa para partilhar em Timor. (UH1: CBR01, 262)

Eu acho que sim, eu acho que É assim, as coisas acontecem por alguma razão, e desde que eu entrei no curso, este primeiro semestre até agora, que eu começo a questionar-me de coisas que se calhar Se calhar noutro curso não [Não pensava?] Exato, exato. E a forma de olhar para a sociedade timorense é diferente. (UH1: CBR01, 265)

O que tem sido negativo é mesmo Aquela parte inicial, não ter entrado no curso, estar desapontada comigo mesma. [Isso depende do facto de ser timorense?] Não. Foi mesmo por mim, isso sou eu. Mas, tirando isso, tenho gostado imenso da universidade. Tem sido mesmo muito boa. (UH1: CBR01, 284)

[Como avalia a sua experiência formativa em Portugal] Positiva. Em geral, positiva. (UH1: CBR02, 126)

Ajuda muito. Ajuda muito primeiro na parte da ciência. Na parte do Segundo, na parte do integração. E terceiro na parte da língua. No meu curso, mas eu não sei no outro curso (UH1: CBR02, 276)

Vão ficar melhor, porque tem muitos timorenses que estão a estudar aqui. Dá para ajudar. Bem, nós também já falamos para a nossa família, a nossa amigos, sobre o sistema aqui. O sistema da viver. O ambiente tipo assim, nós já explicamos sobre a propina, tu tens de gastar um mês quanto, assim, nós já explicamos tudo. Por isso, cada ano, acho que os pais enviaram os filhos deles para estudar aqui. Para desenvolver bem a cultura portuguesa lá em Timor. Por isso nós vamos fazer o tipo de A preparação de ciência, língua, cultura e mentalidade. (UH1: CBR02, 327)

Os participantes do grupo de discussão concordaram com a perspectiva dos entrevistados quanto às dificuldades com a língua portuguesa, sobretudo na sua forma escrita.

[Acho então que a língua portuguesa é ainda hoje a maior dificuldade que os estudantes timorenses enfrentam em Portugal?]

Todos: Sim, sim. (UH2: 46)

GD3: Problema de escrever. Até agora problema de escrever ainda não. E também problema de fala, conversação. E às vezes o professor explica e [eu] não entende nada. (UH2: 13)

GD2: O meu caso. Quando eu cheguei em 2015. Antes cheguei aqui eu frequentei o curso de português em Timor. Cerca de 2 anos. Cerca de 2 anos. Não é intensivo mas cerca de 2 anos. Mas quando eu cheguei aqui em 2015, o que é que eu enfrentei aqui? É muito difícil. Muito difícil porque os portugueses. Os portugueses falam muito rápido.

GD1, GD2 e GD4: Muito rápido, sim! (UH2: 37)

GD1: Eu acho que Universidade de Évora para a frente. Os docentes. Acho que eles não querem vir mais aqui, porque não ajuda na parte. A nossa experiência faz que. Pode influenciar os outros.

GD2: A nossa experiência mostra.

GD1: Porque nós temos dificuldades mesmo na parte escrita.

GD4: A solução. A solução só tutorial.

GD1: Como antes.

[Apoio direto?]

GD4: Sim. (UH2: 105)

Os participantes do grupo de discussão enfatizaram também as diferenças entre o sistema escolar timorense e português, sugerindo que o Ministério da Educação de Timor-Leste deveria apostar numa melhor formação dos professores timorenses que permitisse colmatar

lacunas, n'yo só linguísticas mas também de preparação académica, na formação dos jovens que posteriormente se deslocam para Portugal.

[Faz falta uma ligação mais direta com o vosso trabalho, n'yo só com a língua, mas algo mais prático?]

GD4: Sim, só que a situação é diferente comj Em Austrália, tutor sim, às vezes. Economia sempre com especialista de economia. Tem um tutor. Aquelej Língua, um tutor. As coisas com ligação comj Computadoresj

GD2: Informática, sim.

GD4: Ah, informática, sim, tem outro tutor. E tutor para tese. E também tutor para tese. Tem também diferente tutor. Mas a gente paga muito pouco. Aqui n'yo tem custo para pagar essas coisas. (UH2: 33)

GD4: O que o GD2 dissej Sistema lá, simj Mas n'yo é o mesmo aqui. Nós temos filhos na escolaj É muito, muito diferente. Isto é quej Horário, por exemplo, infância. Infância aqui, começa 9 horas, sai 5 e meiaj

GD1: Ah, aqui escola ao longo do dia. Isso claroj

GD4: E quandoj Falei hoje, compara com Austráliaj É melhor aqui. Com o sistema aqui. Isto é que vai adaptar em Timor. Masj Tem de serj Vem de ministroj O ministro é que manda esses professores vem aqui para estudarj

GD2: O sistemaj

GD4: Para comparativo aqui, e depois traz os professores aqui, vai lá para Timor, e depois implementa essas coisas.

GD3: E depois assimj Quando acompanhamento na sala de aulas infância até ao secundário, quem é fraco daquelaj o que é que é área é que o estudante é fraco, ent'yo pedir ao pai, ao encarregado, para assinar o contrato para pedir ao Ministério da Educação para apoiar estaj Quando área matemáticaj Quando foi lá assinar pode pedir ao Ministério da Educação.

GD4: Tem apoio!

GD3: Por exemplo, o meu casoj O meu sobrinho e a minha filha tá lá [em Portugal]. Quando fraca na matemática e geografiaj Ent'yo o agrupamento chama o encarregado “você tem, porque os seus filhos menos daquela área, ent'yo obrigatoriamente assina pedido aqui para nós pedirmos ao ministro da educação para apoiarj (UH2: 507)

Quanto à sua opinião acerca dos professores, os participantes do grupo de discussão, de acordo com a sua experiência de estudantes de Doutoramento, afirmaram que os professores universitários portugueses n'yo têm normalmente tempo para os ajudar, o que n'yo sucede com os professores australianos.

GD4: Posso aumentar uma coisa? Os professoresj Parece que eles n'yo têm mais tempo.

GD2: O tempo n'yo é adequadoj

GD4: O tempo n'yo é adequado para nós. Mandamos trabalhos, e deixaj Aij Nunca se responde aquela coisa, depois esperamos muito tempo, depois

ficamos] Eu tenho experiência diferente. Austrália não. Hoje mando, amanhã volta. Determina “quantos tempos é que vocês querem? Uma semana? Duas semanas? Vamos a resolver isto.”

[Sentem-se abandonados?]

GD4: Mas é assim: a experiência aqui é] São dois ou três colegas já volta para Timor] Experiência assim] Eles deixaram] Os professores deixaram] Mas já no último, último, esses trabalhos]

GD2: Último tempo para entregar.

GD4: Último tempo, eles já faz só um mês, acabou. Sim, só um mês, acabou. O GD2 diz assim, “já acabou”. Então durante o tempo o que faz? Mas agora só um mês, já acabou. Isto é que é para nós] Questionável.

GD2: Questionamos.

GD4: Questionamos.

[E como é que se resolve? O que se pode fazer?]

GD4: Não] Tem de ser assim: Os professores disseram assim: “deixa, porque ainda 4 anos, ainda 5 anos, deixa. Agora já 6 anos, vem cá, chega. O que é que vocês querem? Próximo mês acabou? Próximo mês acabou. Acabou.” Não sei, psicologicamente o que é que acontece porque nós sofremos muito. Porque em vez de 4 anos acabamos, passa para 5, passa para 6, 6 para 7, outras colegas 8 anos acaba. Alguns 9. Doutoramentos. (UH2: 121)

Sugerem ainda que os professores portugueses obriguem os alunos de diferentes nacionalidades a trabalhar juntos, de forma a evitar grupos exclusivamente compostos por estudantes de países da CPLP que não Portugal.

[E aqui, o que é que os professores podem fazer para ajudar?]

GD1: Os professores sim, juntar nós num grupo, obrigar para juntar com os portugueses. Mas o que é que eu, na minha parte, eu reparei] Com outros estrangeiros não, mas os portugueses, eles têm bom conhecimento em língua, tem boa formação desde pequenino, digamos assim, compara connosco]

GD2: Sim, sim, desde criança, sim.

GD1: Uma pessoa, uma amiga portuguesa conseguiu juntar comigo, fazer trabalho durante o ano passado, eu faço teoria, mas eu reparei] Porque eu tenho um conhecimento sobre cálculo. Microeconomia]

[Ou seja, foi por interesse?]

GD1: Isso que queria dizer! Alguém que não tem interesse não, não] Até um grupo que] Eu com o F. juntámos num grupo de quatro pessoas. Quando a professora entra, quando entregámos o]

GD2: O trabalho!

GD1: O trabalho, a professora diz “o vosso grupo estão mais pessoas, tenho que reduzir pessoas”. Porque entra mais um brasileiro e junta connosco, já somos 5. Antes era 4, só entre nós 2 com eles 2. (UH2: 256)

Quando questionados acerca da utilização de línguas para além do português como forma de ajudar os estudantes timorenses num primeiro momento, as opiniões dos participantes

dividiram-se. Para alguns esta pode ser uma forma positiva de ultrapassar as primeiras barreiras linguísticas e verificar os reais conhecimentos do aluno. Para outros é uma atitude contraproducente pois atrasa o processo de imersão do aluno no contexto da língua portuguesa.

GD4: Para mim é. Não há problema nada.

GD2: Para mim, eu penso que não é positivo, não é positivo.

GD1: Não é positivo.

GD2: Porque não motivar a nossa presença aqui. Em termos de conhecimento de língua portuguesa.

GD3: Esta parece que é duas partes. A parte da ciência pode ser, sim, pode ser para ajudar para melhorar o seu trabalho. Mas quando aprende a língua portuguesa não. Para mim é positivo. Tem conhecimento ciência, já tem, mas por causa da língua ele não passa? E também naquele tempo, o meu caso é assim: Eu depois de leu todos os trabalhos eu queria sair: Professor eu não entende nada e sai, quero sair, porque não entendo nada. O professor disse “Pode sentar um pouco?” “Sim” “Então assim: Este trabalho para encaixa esta fórmula” “Ah!” Só escolhe a fórmula. Fórmula sabe? Ah! Eu tentar para escrever

GD1: Mas na minha opinião, o professor não pode fazer assim. O que é que pode fazer, ele pode dar mais aula. Por exemplo, dar mais uma aula para o estudante, faz uma aproximação, ajudar diretamente, tutorial, mas fora da aula. O exame é exame. Isto que eu queria dizer. (UH2: 287)

Integração em Portugal – Este código reúne as opiniões dos entrevistados acerca das suas experiências em Portugal, especificamente no que se refere ao seu nível de integração na sociedade portuguesa, nas suas relações com os portugueses, timorenses ou pessoas de outras nacionalidades, assim como as facilidades e as dificuldades sentidas no seu processo de integração. Neste código surgem as facilidades e as dificuldades sentidas pelos alunos no seu processo de integração. Exemplo: *[Pensava que chegava cá e se integrava mais facilmente?] Sim, integrava mais facilmente. Sim, a ideia era essa, mas não, ao início. Agora tá mais ou menos, mais ou menos. Eu dava-me bem mais com estrangeiros do que portugueses. Esses sim, ajudam, mas nós é que primeiro temos que chegar a eles, não eles a nós. (UH1: EVR03, 51)*

As perspetivas dos estudantes acerca do que é a integração num país diferente do seu variam bastante. Muitos entrevistados referem o domínio da língua como ferramenta indispensável na integração. Outros salientam a adaptação social e cultural, que consideram necessária. Alguns entrevistados estabelecem também uma ligação entre a integração e a equidade social, afirmando que a presença do *outro* deve ser ativa, contribuindo positivamente para a sociedade em que se encontra inserido.

Para mim a integração numa sociedade é quando o indivíduo pode interagir com uma cultura que seja diferente da sua. Como se diz em português *background*? A sua experiência de vida. Às vezes também em Timor nós somos família, somos

timorenses mas temos um *background* de família que é diferente. É difícil também para interagir. Às vezes também custa para integrar com as pessoas. Então aqui também. Depende da zona. Nós variamos um bocado geograficamente. Acho que aqui também. As pessoas do Alentejo são diferentes das pessoas de Lisboa e diferentes das pessoas do Norte. (UH1: EVR01, 149)

Estar integrado numa sociedade é significar sentir bem, sentir bem com aquela sociedade. Sente-se que a sua própria presença é a presença da própria pessoa é considerada como uma presença ativa, não é por mais, estar lá por mais, mas estar lá porque ela sente-se bem apoderada naquela sociedade e dá o seu contributo para aquela sociedade. (UH1: EVR02, 191)

Estar junto com a pessoa e conversar. Nós conversar em vários aspetos (UH1: EVR03, 156)

Primeiro tem que ser ver a característica numa sociedade, com o ambiente e depois adaptar, adaptar com as pessoas, à maneira dele. [Portanto estar integrado é adaptar-se à sociedade, é isso, onde está?] Sim. (UH1: TMR01, 200)

Para mim quando integrar numa sociedade é difícil. Porque nós vimos que Portugal e Timor é diferente, muito muito diferente. Questão de postura, caráter isso também é diferente. Mas no momento quando nós entramos lá eu acho que já tem. É fácil. (risos) [Então aquilo que me está a dizer é que depende mais da vontade.] Lá, da vontade de uma pessoa, quer interagir ou não, quer lutar ou não para interagir com os portugueses aqui. [Nesse caso sente-se integrada na sociedade.] Lá, sim. (UH1: EVR04, 214)

Significa que já consigo ter mais. Tal como aqui, atividade da universidade. Consigo participar. Arraiolos, queima das fitas, também consigo assistir, assistir a ver. Provar também a vida lá. Dentro de uma associação também. Mas não faço parte dessa associação. [Hoje em dia acha que se integra?] Sim, integra muito comigo. [Mas quando chegou excluía-se?] Sim, sim. Às vezes eu pensei assim: “É pá” por causa da minha como se diz da minha idade. Porque é assim, foram novos todos os miúdos. Eles perguntaram “Tu não vais à aula?” e eu disse “Não, não sou tu”. Sou o A., podes me chamar o meu nome, ou o senhor, não sou tu. Lá em Timor temos que ter respeito entre nós. “Onde é que você vai?”, mas aqui “onde é que tu vais?”. (UH1: EVR05, 132)

Eu acho que é conseguir comunicar com as pessoas, as nativas, com fluência. Na língua, adaptarmo-nos à cultura e aos hábitos do país em que estamos inseridos. (UH1: CBR01, 130)

Integrado. Significa nós. Pode. Posso. Falar com outras pessoas, depois. Não há diferente entre as pessoas. (UH1: CBR03, 128)

Para um dos entrevistados, a questão das dificuldades na integração assume contornos muito mais graves se ocorrer dentro do próprio país, mas não é tão grave num país diferente.

[Quer mudar mentalidades cá para as poder mudar lá?] sim. Apesar de que é difícil. Porque as pessoas quando regressam acabam por ser influenciadas por outras que estão lá. Porque se não se integrarem também não são aceites na sociedade, e isso é difícil. [Porque um timorense que não se integra em Timor é pior do que um que não se integra em Portugal?] Sim, muito pior. As consequências são piores lá do que cá. Portanto. [Com corte de relações?] Sim, e é horrível, é horrível. E é o único quase o único meio que temos, tirando os amigos neste caso. (UH1: CBR01, 294)

Quando questionados se, na sua opinião, os timorenses em geral se integram facilmente em Portugal, a maioria dos entrevistados afirmou que não. As razões apontadas são, entre outras, a língua, a falta de suporte familiar e as diferenças culturais.

Não. Em regra não. [Porquê?] Não sei, mas em Évora não, por causa da língua primeiro. Há muitos timorenses que estão aqui mas não falam bem português, muitos que não falam mesmo bem português. Porque é assim, por causa da diferença da cultura em termos de falar em termos de integração em termos de background é totalmente diferente. Às vezes eles dizem "Eu não quero saber eu não quero interagir com eles porque eles são assim. Pronto eu desisti de interagir com os portugueses". Alguns conhecidos disseram isso. Eu desenvolvi a minha... Eu aprendi com as coisas más para transformar para ter uma experiência para mim para melhorar no futuro. Eu vi as coisas más mas ao lado eu vi as coisas positivas. (UH1: EVR01, 157)

Quando estamos com portugueses temos de falar português. A questão é alguns timorenses... Às vezes nós falamos tétum mas temos de falar português. (UH1: EVR01, 190)

[P]ode ser fácil, pode ser difícil, depende, a pessoa é assim, em que se coloca. Eu falo por mim porque eu venho com um. A partir de uma instituição que a identidade é igual, portanto a minha adaptação não foi assim muito difícil, também não foi fácil por causa da língua, mas a adaptação também não foi muito difícil, porque fui facilitado pela comunidade e pela sociedade, pelo grupo social onde é que eu me inseri, não é? E agora, se falo como um bolseiro, se calhar a adaptação é um bocadinho difícil, é um bocadinho difícil porque é tudo de novo. Ou seja, chegam cá e a cultura é um bocadinho diferente, porque em Timor a vida autónoma, como um estudante também era é diferente com Portugal, em Portugal, é assim, um bocadinho diferente a vida do estudante. Se calhar em Portugal fica mais exigente como estudantes, se calhar em Timor, por causa da ligação familiar e social é não é assim muito exigente como a vida de estudante e portanto, chegar cá com mais exigentes, pois e em relação ao conhecimento com a cultura porque chegam cá, vão entrar na Universidade ou qualquer escola, têm uma realidade que é completamente diferente com a realidade de Timor. Por

exemplo, lá, nós ligamos] em relação aos alimentos que ligamos com arroz, mandioca, banana [risos] batata-doce, chega cá ligas com queijo ou pýo] aquelas coisas que] torna-se um bocadinho mais difícil porque sýo as coisas básicas que nós ajudamos] para fazer a nossa adaptação. (UH1: EVR02, 178)

[A] vida social, a vida social torna-se um bocadinho porque é] por isso que nós notamos algumas dificuldades, os timorenses chegam cá e sempre vivem em grupo. Porque a vida social um bocadinho] sim, a vida social em Timor em relação ao social entre uma e outra tá mais diferente com] nýo, nýo digo que é assim mais individualismo, mas é diferente quando chegam cá eles nýo ficam] nýo conseguem ficar sozinhos no meio da sociedade. Sim, precisam mais de família, mais de família, ou seja, mais comunidade do que sozinhos. Por isso que sempre procuram aquelas pessoas que têm a mesma sensibilidade. E por isso que nós temos, até mesmo os timorenses, estão mais ligados com] até mesmo com alguns brasileiros, até se calhar os cabo-verdianos, até mesmo, nýo com] o próprio português. (UH1: EVR02, 182)

Aqui, quando se diz a família é só o primeiro grau, só pai, mãe, irmão, é só] Lá em Timor nýo, família é também primo, até família de segunda geração, já é muito distante, também consideramos família, isso eu acho que é muito diferente daqui. (UH1: EVR03, 138)

Sim, nós somos iguais, né? Primeiro sempre a dificuldade é a mesma. [Que é a língua?] Sim. [Aquilo que viu dos timorenses que chegam aqui, a dificuldade maior costuma ser a língua?] Sim, mas alguns nýo porque alguns já estudaram na escola de portugueses, que sýo duas lá, né? [E mais alguma dificuldade das que sentiu, os seus colegas também sentem?] Outro tem dificuldade na financeira e depois nós ajudamos. (UH1: TMR01, 226)

Na cidade ou das pessoas? [Em geral, ou seja, na sociedade, no seu dia-a-dia, aquilo que vê ou quando fala com os seus colegas.] Nýo. [Têm dificuldades?] É assim, porque os portugueses sýo individualistas e depois os timorenses aqui tem medo ou envergonham-se, então é difícil para integrar. [Porque uns nýo se aproximam] Lá, uns nýo se aproximam e outro tem medo, a questão é isso. (UH1: EVR04, 231)

[Já que estamos a falar dos timorenses. Tem colegas de outros países, também? Na sua turma, talvez?] Uhum. Acha que é igual com os outros colegas? Ou seja, disse-me que as colegas às vezes nýo falam consigo.] Uhum. [E se for uma ou outra colega de outro país. É igual também?] É. Eles, os africanos aqui também eles fazem isso mas nýo é muito. É tipo assim, para os africanos às vezes, mas para os timorenses sim, 100%. [E para os outros, europeus, é igual?] Igual, iá. [Portanto nýo é uma questão só contra os timorenses, acha que é um problema geral, é isso?] Geral. Mas o pior é o de Timor. (risos) [Porque é o que sente mais.] Iá. Acho que para resolver isso, esta questão, esta questão, esta questão só mudar a mentalidade timorense e depois ensinar português em Timor e as pessoas lá

quando falam bem português n'yo é difícil para interagir com os portugueses aqui. Isso só. (UH1: EVR04, 317)

Os hábitos diários e o modo de vida também foi igualmente um choque. Em Timor faz-se a sesta da tarde, em Portugal n'yo. Muitos aspetos s'yo complicados de serem adaptados quando chegamos a Portugal. (UH1: CBR01, 13)

Depende, depende de cada pessoa. Aqui em Coimbra facilmente. Em Coimbra sim. [Onde é que n'yo se integram?] Por exemplo Dependente de curso. Mas aqui, na maioria O meu colega, ele tá a estudar na educação. Na educação. Ent'yo, dentro da sala só tem dois homens! [risos] Dois homens! Ent'yo, na área de educação forma as pessoas para ser o educador. As pessoas que estudam na educação s'yo muito simpáticos, tem que ser, para os Para ser os formadores Tem que ser simpáticos. (UH1: CBR02, 154)

Hmm Integra Acho que agora N'yo sei mas Ah Para mais seguro para viver, Coimbra, Portugal. Comida n'yo problema. As pessoas muito fechado, n'yo fala N'yo conhece Diferente com indonésio, sempre "hi", "mauku mana" "onde vai" (UH1: CBR03, 97)

A maioria dos estudantes entrevistados refere as dificuldades que sentiu no seu próprio processo de integração em Portugal. Estas relacionam-se com questões linguísticas, de adaptação a um país, cultura, clima e alimentação diferentes e da falta de apoio de família ou amigos. Também é referida a dificuldade no contacto com os colegas de curso.

Foi difícil a minha integração com os meus colegas na Universidade porque eles me vêem como a pessoa diferente que eles. Durante a minha estadia em Portugal há dois anos e meio; tive uma ignorância dos meus colegas. Foram alguns mas alguns s'yo boas pessoas. (UH1: EVR01, 11)

[P]rimeiro eu vim para aqui, Portugal e pensava que vou à aula e vou ter com muitos amigos, assim, mas fui para a aula e ninguém me ligou nada [indistinto][ninguém me ligava, este momento n'yo] . Portugueses. E depois eu queria interagir com eles, participar na praxe. Fui praxado.

E ninguém me ligaram nada. Às vezes eles falam, interagem Fizemos um trabalho de grupo e nós temos também dois alunos que s'yo timorenses, estão comigo, e às vezes nós fazemos muitos grupos com eles. Só os timorenses fazem os grupos. Porque os outros, eles n'yo gostam eles n'yo dizem n'yo disseram que eles n'yo querem, mas eles mostram que eles n'yo querem estar connosco, ent'yo, nós temos muitas dificuldades mas na rua e depois porque na minha turma n'yo há só portugueses e timorenses havia também muitos de Paris, de ucranianos, de franceses, ent'yo os estrangeiros sempre fazem um grupo. Eles eu conheço muitos portugueses aqui da minha turma só poucos é que eu interagir com eles, n'yo falar muito tanto com eles. E conheço muitos lá fora, do outro curso é que eu ligava muito bem, tive contacto muito bem com eles.

[Esperava] integrar melhor. O senhor sabe muito bem a situação de Timor como é que é as aulas, eles foram assim é um bocado diferente, um bocado diferente aqui. É boa experiência, posso desafiar desafiar com a minha dificuldade. (UH1: EVR01, 52)

Mais parecido é a religião católica são muitos aqui também e lá também. São diferentes sobre o conhecimento das pessoas, as características das pessoas e também o desenvolvimento de recursos humanos essencialmente. (UH1: EVR01, 133)

O clima também. Faz muito calor no verão faz muito frio no inverno. Aqui acho eu é mais calor que Timor no verão. (UH1: EVR01, 140)

Sim, um bocadinho diferente o estilo de vida, em Timor se calhar um bocadinho mais tradicional e aqui os salesianos não mais aberto mas depende do estilo de vida nas europeias mas basicamente não senti assim muitas diferenças na minha estadia. (UH1: EVR02, 65)

[pausa] Diferente, principalmente da do acolhimento dos portugueses aqui com os estrangeiros. Quando eu cheguei cá os portugueses aqui não se ligavam muito com os estrangeiros. Eles como lá em Timor eles adoram muito não é adoram, mas já falam com os estrangeiros, aproximam. Aqui [pausa] [sente que não?] Não. [Sente que não foi bem acolhida?] Não fui bem acolhida, sim, foi isso. [Pensava que chegava cá e se integrava mais facilmente?] Sim, integrava mais facilmente. Sim, a ideia era essa, mas não, ao início. Agora tá mais ou menos, mais ou menos. Eu dava-me bem mais com estrangeiros do que portugueses. Esses sim, ajudam, mas nós é que primeiro temos que chegar a eles, não eles a nós. (UH1: EVR03, 51)

Mais difícil é só a integração. Da clima às vezes sim, mas não muito. O frio. (UH1: EVR03, 145)

(Breve hesitação) [A integração] Fácil não e difícil também não. [Foi média.] Iá, média. (UH1: EVR04, 200)

Facilidades sim, mas acompanha com as dificuldades que eu tenho, por a questão língua, clima aqui. [Clima também?] Iá. [Quente ou frio?] Aqui para mim quente não tem problema, não tenho problema com o quente. Problema é o inverno. (risos) Lá em Timor só tem duas estações. [Verdade, é chuva e quando não chove.] Chuva e seca. Mas aqui tem quatro e o inverno aqui é pior, é muito frio. [j] [Essas foram as maiores dificuldades? A questão da língua e a questão do clima, é isso?] Iá. [E as relações com as pessoas, aí não teve problemas?] Ah Tenho porque tenho mas não é muito, um pouco só. Às vezes, por exemplo na Universidade quando alguns portugueses que são simpáticos alguns que não e depois alguns que quando nós falamos eles fazer a expressão

gestual, gesto, entýoĩ é difícil. [Com alguns?] Iá, mas nýo em todos. (UH1: EVR04, 203)

Foi, foi muito difícil, primeiro em termos de clima. [O clima. Sentiu diferença?] Cheguei cá em Maio, entýo clima é, temperatura é muito frio. [Sentiu muito frio, a diferença?] Sim, e depois também o calor também é bué da quente. [No verýo?] Pois.

Aqui dois anos atrás acima de 40, porque aconteceu aquilo de Pedrógýo. [Sim, sim, o incêndio.] (UH1: TMR01, 189)

É pá, a primeira vez quando vir cá, tive muita, muita dificuldade, onde é que eu posso encontrar os amigos, o alojamento, a escola também. Onde é que eu posso apanhar o autocarro, como é que eu posso acessar ao serviço de informacýo informática, nýo sei, o SIIUE, em Évora, onde é que eu posso encontrar a sala de aula, como é que eu posso conhecer os meus professores, nýo conhecia muito bemĩ (UH1: EVR05, 123)

Já consegui provar também a comida portuguesaĩ [Já se habituou?] Sim. Eu também já habituo comĩ com se dizĩ Cerveja. Imperial. Naquela altura, em Timor, só um copo de cerveja, aqui “Imperial”. O que é que aconteceu? Imperial? Afinal Imperial é uma cerveja! E bagaço também, eu consigo provar também. [Mas em Timor tem o *tua sabu*] Sim, mas é diferente, nýo conseguimos ver oĩ como se dizĩ o volume. (UH1: EVR05, 126)

As dificuldades no que respeita a língua portuguesa sýo, repetidamente, apontadas como uma das principais limitaçĩes na integraçýo dos timorenses.

Às vezes, nýo, quando eu vim para aqui no meu primeiro ano nýo falava nada de português, o que eles estýo a dizer eu nýo entendo nada. Por isso é que é óbvio que eles nýo výo comunicar muito comigo, nýo é? Mas quando eu passei para o segundo ano eu já falo português e eles ainda estýo a pensar que eu nýo falar nada, e depois eles nýo falam comigo. E no meu terceiro ano quando eu apresento o meu trabalho, ou falo assim, depois euĩ os portugueses que estýo lá fora estar a dizer “tu falas português?” E eles dizemĩ com o tempo simĩ com o tempo que vai passar simĩ (UH1: EVR01, 52)

É difícil. Desde o início. Dificuldades primeiro a língua, segundo a integraçýo com os meus colegas portugueses, eu nýo consigo interagir com eles melhor. Separam do grupo e a língua também, os dois. (UH1: EVR01, 140)

Primeiro muito difícil porque as pessoas falam rápido entýo eu nýo consegui, mas eu sempre tentei, tentei, tentei e depois eu consegui. [E hoje em dia já se sente à vontade?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 193)

Falava português, mas português de Timor, n'yo é? E nós em Timor em casa falamos tétum, em todo o lado. Só na escola, durante alguns anos. Era complicado. Era complicado. (UH1: CBR01, 48)

Eu. S'yo. Difícil, primeiro a aula com língua português. N'yo sabia, depois a professora só ensinar usa a língua português. Mas agora mais fácil. (UH1: CBR03, 124)

Surgem ainda referências às dificuldades no contacto com os portugueses mais jovens em oposição aos mais velhos, sendo que, na perspetiva dos entrevistados, os mais velhos demonstram mais interesse em comunicar com os timorenses.

É só a integração a integração com os portugueses. Principalmente os jovens, porque pessoas com idades avançadas, senhores e senhoras, eles gostam de conversar. Então n'yo é t'yo difícil de aproximar, porque eles vêm logo e conversar, ok, pronto, começar, agora os jovens n'yo, eles n'yo. É mais fácil com os mais velhos que jovens. (UH1: EVR03, 147)

Se n'yo conhece nunca cumprimenta. [Mas acha que é por racismo ou porque n'yo conhece?] N'yo, n'yo, porque n'yo conhece. Mas os idosos, os mais velhos sempre cumprimenta. Porque eu sempre cumprimentei eles então eles já conheceram. [Ou seja, acha que é mais fácil falar com os mais velhos do que com os mais novos?] Sim, sim. Às vezes os mais novos é arrogante. (UH1: TMR01, 298)

Muitos dos entrevistados admitem que a integração dos timorenses na sociedade portuguesa nem sempre se processa da melhor forma devido à renitência dos timorenses em conviver com os portugueses. No entanto, esta convivência é muito mais habitual com estudantes pertencentes a outros países.

Juntam-se mais com estrangeiros (espanhóis, franceses) do que com os portugueses. Eles também s'yo um bocado fechados, os meus colegas timorenses. Eles s'yo bocado fechados. Eles n'yo querem interagir com os outros, com os outros estrangeiros, isso também... Às vezes eles também se fecham. Eu sou uma pessoa aberta, mais um pouco *open minded*. Eu já conhecia muito bem os timorenses e já interagi bastante com eles e também já conheço a cultura portuguesa. Às vezes também posso interagir com eles. Eu prefiro com as pessoas estrangeiras porque eu queria mais aprender sobre a cultura sobre as características das pessoas como é que eu posso interagir com as pessoas do estrangeiro, falar com as pessoas temos muito respeito porque aqui tem vários países quando falamos com pessoas de outra cultura temos de respeitar. Então assim. Dá-nos muitas experiências em termos de conversa, em termos de brincar, dá-nos muitas experiências. Depende das pessoas primeiras pessoas que s'yo mais próximas. Os timorenses que n'yo se d'yo t'yo bem comigo também n'yo. [Melhores amigos] Um português, uma francesa, uma ucraniana e dois timorenses. Falamos em português. (UH1: EVR01, 164)

Eu igual. Por exemplo, aqui tem aqueles dias importantes que é com os timorenses, às vezes eles vêm à eucaristia, sim, é bom ajudá-los. Mas também tem outros grupos jovens, por exemplo eu sou escuteiro e todos os fins de semana passava dias com os meus escuteiros. Eu tenho um grupo de jovens, aqueles que fizeram a missão, e iam tomar o café, mesmo encontra os timorenses ali ao lado, se eles estão no meio deste grupo de jovens que é português] foi o objetivo, foi para estar com eles, pronto, estou no meio deles. Também depende dos momentos e não significa que estou a pôr ao lado dos meus timorenses. Mas também temos] também às vezes ia tomar o café com os timorenses, também] sim, sinto-me à vontade. Portanto, é não sou, assim, extremo, tipo vou para os timorenses com timorenses ou vou para os portugueses com os portugueses. Não, depende os momentos. (UH1: EVR02, 208)

[Se tiver um grupo de timorenses e um de portugueses, qual escolhe?] Timorenses. Porque entendemos mais, bem, com uns aos outros. [É melhor falar português com um grupo de timorenses?] [risos] Isso é mau mas sinto-me mais confortável com timorenses. (UH1: EVR03, 164)

Sim, sim] prefiro mais com os timorenses. Timorenses, normalmente. (UH1: EVR03, 167)

[Neste caso, como estamos em Tomar e aqui a comunidade timorense é mais pequena, aqui há poucos timorenses agora, se calhar não?] Nós só dois pessoas. Cinco anos atrás nós somos oito. [E o que é que mudou? Porque antes, quando tinha mais timorenses aqui costumavam juntar-se os timorenses?] No fim de semana nós sempre juntamos, conversamos, depois sempre ajudar um ao outro. E depois faz uma solução para a dificuldade em termos de língua. [E agora? Como é que fazem agora que já são só dois?] Nós os dois sempre ajudaram porque é o mesmo curso, não é? [Então continuam, mantem-se] Sim, manter relação de amizade. [Juntam-se entre timorenses?] Sim. (UH1: TMR01, 219)

Eh] Prefiro] com os outros, os estrangeiros, não com os portugueses. [Ou com os timorenses?] Eh] Com os timorenses sim porque já é a nossa cultura sempre jantamos juntos e depois festejamos alguns] festas juntos. Eu já acostumada com isso. Eu prefiro com os outros estrangeiros, porque posso aprender a cultura deles, saber um bocado sobre as nações deles, tipo assim. [E a questão de preferir também o contacto com os estrangeiros tem alguma coisa a ver com a dificuldade que disse que às vezes os portugueses não] Aquilo que compreendi, por aquilo que me disse é que os portugueses podem ser mais distantes, será isso?] Iá. (UH1: EVR04, 220)

Porque todos os dias também interagir com os timorenses. Eles não andam com os portugueses então é difícil. As pessoas vão] as pessoas continuam a dizer que eles são os timorenses. [Mas porque as pessoas de fora não os integram ou porque eles também não procuram o contacto?] Porque eles não procuram contacto e os

portugueses aqui também n̄yo s̄yo abertos, elesj̄ [Afastam-se.] (UH1: EVR04, 305)

Para nós aqui, quando estar cáj̄ Mais fácil de encontrar só os timorenses. Porque temos contactos do Whatsapp, Facebook. Os portugueses n̄yo. Se enviarmos uma mensagem através do Facebook ou do Messenger n̄yo respondem. “Como se chama, como estás”j̄ ent̄yo, “estou bem”. “O que estás a fazer?” n̄yo responde nada. Ent̄yo n̄yo tem nada relação entre nós, ent̄yo temos que procurar mais amigos. Porque eles assim, n̄yo querem responder só “Onde estás?”. Isso é, para nós, é assim. [E com os estrangeiros?] N̄yo, aqui n̄yo tenho nada. Só encontrei aí um amigo italiano que conversámos lá na praça. Ele também falou português comigo, aprendemos a falar português. (UH1: EVR05, 138)

Tenho começado. Antes de tentar pegar outra vez na associação n̄yo tinha muito contacto com timorenses. Encontrava-osj̄ E falava mais com os meus primos, os mais chegados. Mas agora, desde os últimos meses, tenho falado mais com eles, e tentado integrá-los mais, e ajudar a combater a língua, que é o principal motivo da nossa associaçãoj̄ Eu acho que tenho-me abrido mais com eles, e tenho estado com eles quase todos os dias, o que é muito bom, sinto-me muito em casa agora. (UH1: CBR01, 136)

[Se tiver de escolher entre um grupo de timorenses ou de portugueses, qual escolhe?] Depende do assunto. Depende do assunto. Neste momento, a nossa assunto é a associação, enquanto n̄yo abrir a associação. Ent̄yo agora as férias, as minhas férias totalmente eu dediquei para a associação. Associação. Ent̄yo eu vou falarj̄ Vou tentar falar e aconselhar, dar o conselho e aproxima os meus amigos “olha, a associação assim, assim, assim, nós vamos assim, e dentro da associação nós temos vantagens e desvantagens, e desvantagens assim, nós vamos perder a nossa tempo, assim, assim”, ent̄yo eu vou explicar o que é isso. Ent̄yo, este momento a minha aproximação muito tempo os timorenses do que os portugueses. (UH1: CBR02, 143)

Um dos entrevistados afirma que evita por vezes o contacto com outros timorenses já que as conversas possuem habitualmente um carácter político que nem sempre é do seu agrado.

Com os timorenses. Às vezes n̄yo tenho assunto, ent̄yo eu n̄yo vou. Com os portugueses “olha, é só para beber um fino, olha, vamos a combinar uma saída à noite, olha vamos combinar a praia, assim, assim, é visitar outro sítio”j̄ (UH1: CBR02, 145)

Apesar das dificuldades sentidas num primeiro momento, todos os entrevistados se consideram atualmente integrados na sociedade portuguesa, ainda que alguns expressem algumas reservas quanto ao nível dessa integração.

Claro que tenho uma boa experiência e uma má experiência também. A má experiência que eu tive as pessoas me ignoram, as pessoas pensavam que eu não sabia nada. E tem sido uma boa experiência eu desenvolvo a partir da minha mais experiência. Eu posso... tomei a minha decisão quando as pessoas me ignoram. Fico um bocado mais maduro para fazer alguma coisa, para falar, para interagir. Ganhei muita experiência aqui, muita, muita experiência, que eu posso usar para fazer a minha carreira no futuro para ser independente. Como é que tu podes interagir com as pessoas que não gostam de ti por causa da cultura, etc. (UH1: EVR01, 143)

Eu já conheci muito bem Évora. As pessoas aqui posso interagir com elas, conheço muitas pessoas. Embora os meus colegas do curso não interagir bem comigo eu conheço alguns fora do curso. (UH1: EVR01, 152)

Para ter uma boa experiência, para saber, para interagir como é que podemos interagir com a comunidade internacional, como é que podemos aprender a língua. Está tudo na integração. (UH1: EVR01, 155)

Sim. Sim, acho que sinto-me com a já integrado na minha missão como salesiano. Sou activo, ou seja, consigo estar à frente do grupo de jovens, por exemplo eu falo por mim, eu já levei muitos jovens eu já levei os quatro grupos de universitários a fazer a missão sozinhos em Cabo-Verde, sim nas ilhas de Cabo-Verde, fui confiado para fazer isto e sinto-me integrado e tenho participação ativa na sociedade, que é o importante. (UH1: EVR02, 193)

Como já vinha como identidade como salesiano, mesmo em Timor em Portugal a nossa missão era na área da educação e então estávamos sempre nas escolas e então mesmo que cheguei cá em Portugal, é claro, única diferença que notei as cidades e a questão social. (UH1: EVR02, 64)

Mas em relação à vida diária estávamos sempre ligados com os alunos, mesmo em Timor saía do meu quarto e ia com os miúdos no pátio e mesmo cá em Portugal, em Lisboa, saio da comunidade e é aqui no pátio. Estou sempre rodeado com aqueles homens, crianças, sim, os miúdos. E portanto não sentimos assim muitas diferenças de lá e cá porque é o mesmo. Somos sempre rodeados pelas crianças e pelos jovens. (UH1: EVR02, 64)

Mais ou menos, não muito, também, vá já no meio. [Acha que neste momento faz parte desta sociedade?] Não muito. Mais pelos colegas que não ajudam. Não vou culpar todos os portugueses, é só alguns, por exemplo dos colegas. O problema é que eles lá quando já têm grupo e já se conheciam eles juntam só mesmo eles, não com os outros. Alguns que não têm grupo, só andam, só andavam sozinhos, aí quando nós, eu vou lá perguntar por exemplo se tem um trabalho, falo com ele, pronto, ele, ele vai aceitar, ele aceita, e depois trabalha comigo, mas os que tem grupos, por exemplo se falarmos com eles, eles vão dizer logo “não, já tou

nesse grupo”. [Acha que é igual para todos os timorenses?] Todos n’yo. Alguns têm mais facilidade. (UH1: EVR03, 159)

Depende da personalidade de cada um. Por exemplo eu, da minha parte, eu sou tímida e introvertida, ent’yo é difícil, um bocado difícil de integrar. Os que falam extrovertidos e falam mais se calhar muito fácil de integrar. Acho que para mim depende da personalidades. (UH1: EVR03, 174)

Porque as minhas irm’yo também s’yo como eu, introvertidas, ent’yo é difícil acho que n’yo, n’yo aconselho para vir aqui. Depende das pessoas. [Ficou mais extrovertida desde que está cá?] Um pouco. (UH1: EVR03, 319)

Em Tomar sim porque às vezes através do meu colega de escola e depois o meu colega apresentou-me para a sociedade de Tomar. [Ent’yo aqui como é uma cidade um pouco mais pequena acha que foi mais fácil por isso?] Sim, foi mais fácil, mas em Aveiro muito difícil porque enorme. (UH1: TMR01, 203)

Sim, hoje em dia eu consegui integrar as pessoas. [Nos grupos, sem problemas?] Sim, sim. [Mas teve algum problema no início, foi isso?] No início sim. [Mas por medo?] N’yo é medo porque eu n’yo conheci os portugueses, mas no segundo ano eu já consegui porque nós já conhecemos um ao outro. (UH1: TMR01, 216)

Sim, estou integrado. Em Évora, sim. (UH1: EVR05, 132)

[Considera-se integrada em Portugal?] Sim, sim. Mais aqui do que lá [risos]. [E na universidade?] sim. Estando. Até estando num curso mais pequeno acabamos sempre por estar mais juntos, e formamos uma família, e depois as nossas próprias famílias de praxe acabam por nos ajudar imenso. Nos apontamentos (UH1: CBR01, 130)

Estou super integrada. Faço parte do núcleo de estudantes. Bem recebida, sempre bem recebida, desde o primeiro dia pelos doutores, e os meus próprios colegas, eu fui falar com eles logo e eles assim: “como é que te chamas, de onde é que vens?” E sendo eles de outras cidades acabei por aproveitar e apresentei-lhes a cidade, fui levá-los aos sítios mais conhecidos aqui em Coimbra. Combinámos coisas e desde aí é mais para integrar outras pessoas! [risos]. (UH1: CBR01, 133)

Sim. Senti-me muito mais integrada do que os alunos que vinham de outras cidades. Portugueses. Choravam imenso, nos primeiros dias “Quero ir para a minha m’ye” e eu assim “Eu vejo a minha m’ye uma vez por ano!” [risos]. (UH1: CBR01, 200)

Sim, sim. É. O meu instituto. N’yo é grande, é pequeno, na universidade. Ent’yo os portugueses, todos os meus amigos, eles bem reconheceram o meu

nome. Eu ainda n'yo reconheci os nomes deles! [risos] Porque eu sou o único timorense a estudar lá! (UH1: CBR02, 133)

[Sinto-me] completamente integrado. (UH1: CBR02, 198)

No que respeita a importância da integração, todos os entrevistados expressaram a sua opinião de que esta é fundamental para que os estudantes timorenses possam concluir a sua formação com sucesso e que a sua experiência em Portugal seja positiva. Neste sentido, os entrevistados sugerem, por exemplo, que exista um papel mais ativo dos timorenses na sociedade portuguesa.

Mudei para conhecer alguns sítios, para ser mais contactado com muitos amigos. (UH1: EVR01, 25)

Quando eu vim para aqui que conheço muitos sítios. Eu já fiz também uma viagem por todo o Portugal. Faltam as ilhas. (UH1: EVR01, 57)

É um treino para praticar. Às vezes discotecas, exemplo ajuda, sim. [Risos] (UH1: EVR01, 91)

Sim, acho que sim. É vir cá em Portugal Sim, é importante, é importante que se integrem, porque só a partir da integração é que conseguem fazer as coisas Eles conseguem explorar o que querem, a capacidade deles. (UH1: EVR02, 196)

Por isso que estava a dizer, nem todos, ou seja, alguns tomaram a iniciativa para a formação deles, para sentir a integração no grupo ou com a sociedade onde eles estão inseridos. Mas alguns n'yo, e ou seja, alguns ficam continuam a ficar na zona de conforto deles, ou seja, "eu venho aqui para estudar em dois anos para tirar este curso, portanto fico em casa a estudar, fazer estes trabalhos para mandar o professor corrigir" acho que sim, também n'yo é mal, é para conseguir cumprir aquele ano do contrato [Mas n'yo é integração?] Sim. Tem contrato, tem que ser cumprido, tem que ser estudar. Mas acho que devia nestes projetos devia apostar também em uma outra vertente que é a vertente de interação com o social. E, se calhar, devia ser nesse projeto obrigá-los os bolseiros a fazer alguns atividades nível em relação na sociedade. (UH1: EVR02, 199)

[Deviam ter um] Papel mais ativo significa integrar na ação social mesmo. (UH1: EVR02, 232)

Ajudar sim primeiro, tem que ser sim, porque eles próprios deixam de ter, de tomar iniciativas. E então é difícil. Mas se calhar tem de fazer convite onde Mas tem de ser mesmo criadas algumas atividades que têm interação com a sociedade. Com os jovens, nas escolas, e até, se calhar, podem convidar até, se calhar fazer um estágio numa escola, ou qualquer coisa, porque se calhar neste, é assim mais fácil é ter, nos cursos deles, se calhar pode fazer um regime

especial onde eles têm que fazer um estágio separados, e depois integram numa sociedade, se calhar. Algumas atividades tipo assim, ou se calhar ir para aqui, ir fazer um estágio, trabalho, voluntariado nos tempos livres, se calhar também é muito bom, não tem que ser tem a ver com as áreas deles, porque a maioria são sociologia, psicologia, é difícil, mas vai entrar numa atividade com os miúdos, os jovens, ou até pode fazer alguns trabalhos desenvolvidos com os lares] (UH1: EVR02, 235)

Não porque eu não sei por ter os salesianos, se calhar, mas desde que nós chegámos a preocupação dos salesianos, dos portugueses a preocupação deles é a nossa integração, por exemplo uma vez quando eu estava em Lisboa, nos meses que eu estava a fazer o curso, sim, com um professor lá da escola, depois num dia o professor não vem, não dava aula, porque tinha um problema de saúde e não vinha, e eu estava lá a estudar dentro da sala e o senhor padre chegou lá e “Então, não tens aula?” “Não.” “E estás aqui sentado a ler um livro? Isto não aprende. Agora tu vais visitar [risos] os monumentos que isso, que lá aprende mais do que livros.” Pronto. E então, naquela fase da integração senti-me à vontade. E então depois eu fui visitar os monumentos e já conheço mais, fico logo com os nomes, e porque, e aprendo mais do que se calhar sim, o livro também faz parte, até nesta adaptação integração, sim, integração, se calhar. [Então o que esse padre lhe disse foi marcante] Sim, e também pelo apoio, a sensibilidade, a preocupação que eles têm connosco, da integração, da aprendizagem] (UH1: EVR02, 329)

Acho que sim. Para a formação académica] (UH1: EVR03, 176)

Sim, nós estamos aqui sempre, integramos com os portugueses. [Portanto não é boa ideia ficar fechado no grupo só?] Não, não. [Acha que os timorenses devem falar com as outras pessoas?] Sim, tudo, tudo, tudo. [Andar, conhecer, é isso?] Sempre. (UH1: TMR01, 231)

Tem que ser, importante. [Quem está aqui a estudar ou a trabalhar, acha que não devem ficar fechados na própria comunidade?] Tem que ser. Sim, tem que ser abrir para conhecer e para melhorar o conhecimento, as línguas também, tem que ser abrir as portas para os portugueses aqui. Tem que ser procurar-lhes e depois fazer amizades com eles então continua o ambiente de Timor, a cultura de Timor até voltar para Timor também não vai ter progresso na língua. Importante é língua também. (UH1: EVR04, 237)

Eu não sei todos, mas neste momento eu sou ativo em sociedade. [Portanto acha que não se devem esconder.] Não, não. [Devem tentar aprender, falar com os outros.] Sim, sim. (UH1: TMR01, 257)

Eu acho que não está bom assim, não está bom com este caráter. [Acha que deviam ser mais ativos, é isso que me diz?] Acho que deviam ser mais ativos, procurar conhecer os outros. (UH1: EVR04, 261)

Sim, é muito importante! Porque já estýo cá. Já estýo cá em Portugal. Nýo tamos na Indonésia, nýo tamos no Brasil, sotaque é tudo muitoý tudo bemý é bom para eles se integrem. Eu já integro. (UH1: EVR05, 147)

Já nýo sinto nada. [Sente que faz completamente parte de Portugal?] Sim, sim. (UH1: EVR05, 197)

Euý Eu acho que fazendo uma comparaçýo de hoje e 10 anos atrásý Eu acho que estou uma pessoa completamente diferente. Quer dizer, os primeiros anos custaram. Custaram porque eu era uma pessoa super tímida, sempreý Habituei-me a andar sozinha, e aqui também tinha a tendéncia de me afastar um bocado das pessoas porque nýo me sentia assim týoý apesar de estarem sempre a puxar por mim, o que nýo acontecia em Timor. Mas depois os meus amigos incentivaram-me a entrar no teatro no 6º ano, e desde aí queý Acho que me abri um bocado com as pessoas, sim. O professor que era responsável era meu professor, tanto de história como de português, na altura, no 5º ano, entýoý Ajudou muito. [Sente que o teatro ajudou a abrir horizontes?] Sim, muito. Foi mesmo isso, foi mesmo isso. [E o treino formal de português?] É assim, nýo usava dicionário atéý Até ao 5º ano, depoisý quando abriram a disciplina de português língua nýo maternaý eu estava inserida, como os meus primos, que nós chegámos todos na mesma altura. Tínhamos aulas juntos, com uma professora que nos acompanhou até ao nosso 8º ano, que foi quando eu saíý Ela dava-nosý Nýo dava, mas trazia dicionários para as aulas, e entýo íamos consultandoý Foi assim. (UH1: CBR01, 81)

[Os timorenses deviam integrar-se mais na sociedade portuguesa?] Eu acho que sim, porque ia ajudá-los imenso a desenvolver a língua, e a conhecer também outros aspetos na sociedade portuguesa, masý [Como se pode fazer?] É assimý Eu acho queý Associando-se mais à nossa associaçýo, gostávamos muito de fazerý Continuar a fazer aquilo que fazíamos anteriormente háý Nýo sei quantos anos, desde 2013 ou 14ý Que fazíamos torneios com portugueses, fazíamos colóquios e convidávamos os nosso colegas portugueses, íamos dar a conhecer outros membros portugueses, e íamos falando, conversandoý eu acho que é mais ou menos isso, têm que fazer atividadesý E festas! [risos] E festas. E de cerveja portuguesa. Bebe-se muito cerveja portuguesa [risos]. (UH1: CBR01, 163)

Para mim é fácil. Éý Depende de cada pessoa. É fácil, para mim é fácil. Primeiro eu sou homem. Fumo um cigarro, tomo um café, bebe uma cervejaý Esta faz parte de encontrar os amigos. Faz parte de integraçýo. Aqui em Portugal os portugueses adoram o café. Usamý Adoram sair à noite. Beber cervejaý Fuma o cigarroý Andamos na rua, andar na ruaý Faz parte da minha integraçýo. Lá em Timor eu também fiz isso. Entýo aqui a integraçýo da juventude é mais fácil. [E para os colegas que nýo fumam ou bebem, ou para as mulheres?] É mais difícil. Para as mulheres também é mais difícil. Eu tenho uma amiga timorense que ela nýo querý Nýo quer sentar com os fumadores. Eles nýo quer sentar com

os] Os fumadores. Então eu expliquei assim “olha, se tu ires continuar assim, no futuro não vais ter os amigos portugueses. Vais ver.” E até agora, quando eles] Quando o professor dá um trabalho de grupo, ele não conseguiu encontrar o amigo do grupo. Até agora. Colegas de trabalho. (UH1: CBR02, 120)

É importante, primeiro desenvolver a mentalidade da pessoa para ser um líder. E segundo, a nossa identidade cultural de Timor. E terceiro, como é associação académico, então a terceiro é faz uma debate. Com os académicos da outra associação de Portugal. (UH1: CBR02, 175)

Quanto ao grupo de discussão, todos os elementos afirmaram que atualmente se consideram bem integrados em Portugal.

GD4: Falta um pouco. Quando integração na sociedade não há problema nenhum. Não há problema nenhum.

[Sentem-se integrados?]

GD4: Integrado. Sim.

GD2: Não há problema.

GD1: Sim.

GD3: Sim.

GD2: É muito bom, muito bom. (UH2: 92)

[Vocês, estudantes de doutoramento e que já cá estão há mais tempo, acham que se conseguem integrar bem?]

Todos: Sim, sim, sim.

GD2: Para nós sim. (UH2: 317)

Quando questionados acerca da ligação estabelecida pelos entrevistados entre o fraco domínio do português e as dificuldades na integração em Portugal, os participantes afirmaram que existe pouca tendência dos jovens portugueses para falar com os jovens timorenses, sobretudo fora do âmbito académico. Este facto limita as possibilidades de aprendizagem da língua portuguesa pelos timorenses, o que posteriormente reduz ainda mais as possibilidades de integração.

GD3: Parece que] estes jovens, não é, quando jovens, não ligar com jovens, mas jovens, às vezes, os jovens em Portugal parece que não] Não tem vontade para conversar as outras coisas ou aquelas coisas] (UH2: 137)

GD3: Se eu] Falo outra coisa. A repetir] para dizer. Quando nós vem a primeira vez aqui, encontramos de manhã] Encontramos as professoras que infância. E aquela que] Fala, conversa com eles, depois, ele disse que] Muito, quando, sobre integração é fácil. Primeira vez que, depois de 3 ou 4 meses volta para lá, “Ai F., já fala português”.

GD1: Melhor.

GD3: “Um pouco melhor”. Mas antes disso eu falei com vós, vocês, mas não entendo nada. Mas agora um pouco melhor. Na igreja falo com alguns amigos, já entende. Este não é por causa de integração. E não é por causa de. Parece que as jovens

GD1: É emoção, emocional, os jovens sentem...

GD2: Os jovens, os seus pensamentos ainda não mais longe. Para os que mais velhos (UH2: 154)

No que respeita eventuais medidas de promoção do domínio do português e da integração dos timorenses, sobretudo os mais jovens, em Portugal, o grupo de discussão sugeriu, para além de mais formação em língua portuguesa, que estes deveriam residir com portugueses mais velhos em regime de *homestay*.

[O que é que os alunos podem fazer para se integrarem melhor em Portugal?]

GD4: Antes de vir cá, curso em Timor, pelo menos aquele curso intensivo. Um ano. Em Timor. Depois faz aquele último seleção, último seleção. Quando passa esse seleção que vem para Portugal, não deixa. Não nós gastamos o dinheiro, porque vem da minha faculdade 5 pessoas anteriores, voltam tudo. Nada. Aqui em Évora.

GD1: Mas a minha sugestão é diferente. Eles devem vir aqui primeiro ano, ou digamos, ano zero, e fica como *homestay*. Integrada com portugueses. Porque aqui é. Português tem muitas casas vazias. Um avô fica sozinho em casa. Só uma pessoa em casa, aluga um quarto.

GD2: Além disso, frequentar um curso de português todos os dias.

GD1: Sim, sim. E o curso tem de ser muito intensivo.

GD4: Segunda vez aqui, um ano frequenta português todos os dias.

GD1: O curso intensivo e realizar aquele *homestay*. Porque Nós, digamos assim, os jovens portugueses. Os jovens de Timor também difícil para integrar com os jovens portugueses. Isso é igual. Seja jovens portugueses seja Timor. Eles têm uma emoção igual. Agora para nós não temos dificuldade para integrar na comunidade. Eles têm. Então. Mas os velhos não. Os velhos tem muito carinho. Há muitos velhos que quando contar a história.

GD2: Eles gostam.

GD1: Tem família em Timor, tem pai lá a trabalhar. E nós também, algumas tem geração portuguesa, quando contamos a história está muito próximo. (UH2: 176)

Por fim, destacamos o facto de que, na perspectiva do grupo de discussão, mesmo quando existem relações amorosas entre timorenses e portugueses pode não existir uma completa integração em Portugal, sobretudo se se tratar de uma mulher timorense, devido a questões relacionadas com diferenças culturais.

[Um/uma timorense que tem um/uma namorado/a português/a está totalmente integrado?]

GD4: Ainda não. Depende. É assim. Porque é cultura.

GD1: Diferente.

GD4: Porque é cultura. Se namorou com algum menina aqui É melhor para a menina. O menino vem de Timor. Se homem vem de Portugal, parece que n'yo há problema. Porque aqui cultura É As meninas aqui costuma desde o lei É pronuncia este ano já pode namorar, aqui já pode ser outra coisa, n'yo é como em Timor. Timor, quando É Chama-se namora, n'yo mexe nada! Senta separado. Só na igreja, e depois daquela inauguraç'yo É

GD2: Depois de casados É

GD1: Aqui as meninas têm medo, n'yo querem É

[Por press'yo familiar?]

GD1: Sim, a nossa família disse que os filhos que vêm cá estudar é exemplar na família. Como é que volta com essa situaç'yo?

[E as meninas n'yo podem namorar com portugueses?]

GD4: Podem.

GD1: Podem, podem, mas elas têm medo assim, elas dizem, como a minha sobrinha, ela diz assim: Um português gosta dela, mas eu tenho medo aqui, a namora é diferente. Namora e depois É acaba É Na relaç'yo de namoro n'yo é namoro, para Timor já é casado.

GD4: Outra cultura é assim: Se namora com mulher branca, esses têm liberdade alta. Mas com Timor É A é A. N'yo brinca com esse namorado. Mas a gente aqui, na Austrália, em Portugal, em Inglaterra É Hoje A, amanhã já B. (UH2: 194)

4.10.4.3 – Categoria 3. *Interculturalidade*

Com esta categoria, pretendemos, de acordo com o objetivo c), *Averiguar se, no entender destes entrevistados, se promove a interculturalidade nas I.E.S. que frequentam, ou seja, se existe valorização da diversidade cultural.* Procurámos verificar se, no entender dos estudantes timorenses inquiridos, existe nas relaç'oes com a I.E.S. que frequentam, e até mesmo da parte da sociedade portuguesa em geral, uma aceitaç'yo, um interesse ou pelo menos um conhecimento básico das diferentes culturas que aí se podem encontrar, sobretudo, neste caso específico, da(s) cultura(s) timorense(s).

A categoria 3 agrupa os seguintes 6 códigos: *Nacionalidade, Percepções de Colonialismo, Percepção da CPLP, Religião católica, Multiculturalidade e Discriminação percebida.*

Nacionalidade – No âmbito deste código surgem questões que se relacionam com a importância atribuída pelos entrevistados à sua nacionalidade, quer seja timorense ou dupla (timorense e portuguesa), bem como as vantagens ou desvantagens da pertença a uma ou a outra. Exemplo: *O meu irmão gémeo também está na Inglaterra, tá com a nacionalidade portuguesa, mas pronto.* (UH1: EVR02, 28)

Nem todos os entrevistados possuem dupla nacionalidade, portuguesa e timorense. O mesmo sucede no grupo de discussão, já que metade dos participantes possui dupla nacionalidade e a outra metade não. Alguns dos entrevistados que não possuem dupla nacionalidade afirmam querer obtê-la, enquanto que outros não o consideram uma prioridade.

Apesar de possuir dupla nacionalidade, um dos entrevistados afirma sentir-se mais timorense do que português.

Sim, como já agora eu tenho passaporte português mas [risos] acho que sempre timorense. Considero-me mais timorense do que português. Porque tenho esta possibilidade, de ter esta nacionalidade, mas não considero identificar mais como português do que como timorense. (UH1: EVR02, 260)

Outro entrevistado revela sentir-se dividido entre as duas nacionalidades devido ao facto de ter nascido em Timor-Leste mas residir em Portugal desde criança.

O que nós estávamos a falar no início “Onde é que eu pertenço?”. Não pertenço a nenhum lado, e questiono isso Questiono isso quase todos os dias. Mas agora sinto-me muito mais em casa Mas de qualquer forma estou sempre dividida. Dividida. (UH1: CBR01, 136)

Outro estudante afirma que independentemente da sua dupla nacionalidade e por mais anos que passe em Portugal, um timorense nunca será um português.

Não, diferente. [Em quê?] De característica. E segundo, da mentalidade. Terceiro daí Hábito. [Então, na sua opinião, mesmo com passaporte nunca será igual?] Nunca. Para mim nunca. Mesmo que passe aqui muitos anos. (UH1: CBR02, 204)

A nacionalidade portuguesa é vista, no geral, como uma vantagem, já que permite o acesso ao mercado de trabalho europeu.

O meu irmão gêmeo também está na Inglaterra, tá com a nacionalidade portuguesa, mas pronto. (UH1: EVR02, 28)

Por isso os meus colegas que já acabaram voltaram para Inglaterra para trabalhar lá. [Os que acabaram o curso aqui? Em vez de voltarem para Timor?] Voltaram para lá e depois espera seis meses ou um ano e depois o governo não deu trabalho e então eles decidiram, voltaram para Inglaterra. [Com o passaporte português?] Sim. (UH1: TMR01, 315)

Primeiro porque o governo não faz o trabalho e então as pessoas desemprego lá e depois os portugueses decidiram ofereceram nacionalidade, então as pessoas

conseguem tratar disso, entyó as pessoas foram lá Reino Unido, né? (UH1: TMR01, 368)

Isso acontece porque é assimj Lá em Timor tem muitos níveis de desemprego, entyó eles procuram trabalho. E a oportunidade que eles têm é de tratar os documentos, bilhete de identidade de Portugal e depois disso eles trabalham em Inglaterra. (UH1: EVR04, 410)

Mas na Inglaterra ntyó, eles vtyó, os que esttyó a trabalhar lá, vtyó ter só o passaporte de Portugal é que vtyó trabalhar lá. Vtyó viver lá. (UH1: EVR05, 246)

Ainda tyó mais forças, lá em Timor, professores, significa ainda temos mais boas relações, e os timorenses também, que esttyó a trabalhar na Inglaterra, na Irlanda, esttyó a utilizar o passaporte de Portugal, significa que temos também relação entre nós. (UH1: EVR05, 304)

Apesar de muitos timorenses possuírem dupla nacionalidade, o que, para todos os efeitos os torna cidadtyos portugueses, alguns entrevistados salientam que nem todos assumem essa nacionalidade, sobretudo em termos de língua.

É igual, mas às vezes eles ntyó conseguem falar português, o que é que acontece? Por vezes esttyó a trabalhar na Inglaterra. Já têm passaporte mas ntyó conseguem falar português. Na Inglaterra, Irlandaã Mas ntyó conseguem falar português. O que é que aconteceu? Temos de ter uma política também para nós, ntyó sei, daqui para a frente queria ter umaã queria fazer uma sugesttyó, uma recomendaçtyó para elesj O governo ntyó só vir cá ter só passaporte, mas tem que falar bem português. [Para provarem que sabem? Acha que é positivo quando voltarem para Timor?] Sim. (UH1: EVR05, 191)

[E] os timorenses também, que esttyó a trabalhar na Inglaterra, na Irlanda, esttyó a utilizar o passaporte de Portugal, significa que temos também relação entre nós. [O que ntyó quer dizer que falem português] [Risos] Pois, é pena que eles ntyó conseguem falar português, eu disse assim “É pá, políticos!” Conseguem enviar os trabalhadores para vir lá, para ir lá mas ntyó conseguem falar português. Como? Que chegaram cá em Lisboa para tratar os documentos pediram também a ajuda dos estudantes timorenses que esttyó a estudar aqui. E eles “Ntyó, eles vtyó fugir!” (UH1: EVR05, 304)

Se for um timorense que tenha passaporte português e que viva cá e estuda cáã Podemos considerar português, ou pelo menos lá em Timor. Mas os que têm um passaporte português e vtyó trabalhar para a Irlanda ou Inglaterra já ntyó. Syó todos timorenses, ntyó é, mas talvez os que estudam sejam mais considerados portugueses do que os que trabalham no estrangeiro. (UH1: CBR01, 192)

No que respeita a comunidade timorense em Portugal, os entrevistados s̃o da opinĩo que as diferenças étnicas e culturais ño s̃o aqui t̃o importantes quanto no seu país de origem, sentindo-se todos timorenses em primeiro lugar e só depois membros de determinada etnia.

Mas aqui, por ser timorense já é uma família, e portanto] Acho que é só por ser timorense, ño é porque se conhece. (UH1: EVR02, 229)

Aqui objetivo principal é nós timorense estuda, ajuda um ao outro só. (UH1: TMR01, 267)

[E quando se juntam, em jantares, ou alguma festa com timorenses, os timorenses aqui em Portugal juntam-se por distrito, por etnia, por língua, ou é tudo igual?] País, tudo igual, porque os timorenses que vêm, mesmo que de diferentes distritos, cá é todos iguais. (UH1: EVR04, 259)

Ño há grande diferença porque mesmo que eu e outros amigos aqui vêm de Baucau quando juntamos com outros distritos, outros municípios dá bem sempre. [Sem problema?] Iá. (UH1: EVR04, 266)

Nós tratamos aqui] alunos] tratamo-nos tal como pessoas iguais. Ño vamos] eles ño ṽo nos diferenciar. Por exemplo, entramos na biblioteca, somos timorenses] Talvez] Separamos entre nós, ño podemos estar juntos seño conversamos só. Ño podemos achar referênciã, ent̃o conversamos] Ent̃o] Agora vai passar sempre, ent̃o acabou. (UH1: EVR05, 200)

Normalmente ño. Todos timorenses. Eu adoro este sistema. Aqui em Portugal tratam os timorenses como os timorenses. Ño com os distritos. Como os timorenses. (UH1: CBR02, 172)

Todos timorenses iguais. Ño tem diferença. (UH1: CBR03, 155)

É igual, é timorense. (UH1: CBR03, 162)

Apesar da importância atribuída à sua nacionalidade timorense, alguns entrevistados revelam ño estar completamente satisfeitos com o percurso do seu país desde a independência.

Desvantagens eu acho mais a nível político, ou seja, conseguiram, temos esta liberdade mas a nível da organizaç̃o, por exemplo na ocupaç̃o da Indonésia havia estas estruturas da cidade, estava bem estruturado e depois foi ao ar tudo, já ño havia organizaç̃o da cidade. Mesmo depois da independência tem só aquela estrutura no governo que é em Díli, só tem o pai Timor para o país mas parece que o país é só mesmo aqueles que est̃o em Díli, os problemas é só aquela da central, de Díli. Ninguém chegava lá à aldeia ou aqueles subdistritos e portanto a

situaçyõj Eles lá vivem bem porque tem as suas quintas, nýo têm é dinheiroj Mas lá vivem bem. É muita centralizaçyõ e a organizaçyõ é do início, pronto, do início de um país desorganizado. (UH1: EVR02, 151)

Conseguimos também ter uma melhoria do desenvolvimento, da capacitaçyõ dos professores, das pessoas intelectuais, mas nýo sei Tal como agora eu vivo aqui, já nýo consigo explicar mais a situaçyõ lá em Timor. Essa também faz parte dos conflitos entre jovens às vezes [Questje s políticas?] Políticas, violênciaj [Entýo isso está pior?] Está pior, sim, na minha opiniyõ. (UH1: EVR05, 107)

Para o grupo de discussyõ, e apesar de nem todos os participantes terem dupla nacionalidade, a identidade timorense está intimamente ligada à nacionalidade portuguesa, pelo que esta última é inerente a todos os “irmýos mais novos” (*alin*), ou seja, aos timorenses.

GD4: Porque pensamos que nós também somos portugueses. [E muitos sýo.] Aqui é o nosso paísj Antigamente é o nosso país. Entýoj Nýoj Eu estou a falar assimj Entýo, os *alin* [irmýos mais novos] dizem assim “pai, pai, pai”. (UH2: 16)

Perceções de Colonialismo – Código que utilizámos para circunscrever as perspetivas dos estudantes entrevistados no que respeita as questjes de colonialismo que os afetaram ou afetam ainda. Este código inclui nýo só as opinijs que se relacionam com a colonizaçyõ portuguesa mas também com a ocupaçyõ indonésia que se lhe seguiu. Exemplo: *Os portugueses entregou o Timor para os timorenses “olha, aqui a sua identidade, tipo assim, assim, as suas terras, e nós já vamos para a nossa terra”. Os portugueses regressou para o Portugal. Entregou. E depois de entregar... Tem interesse político dos outros, dos outros países. América e Austrália... A decisão da América e Austrália entregou outra vez para a Indonésia e a Indonésia invade. Mas olha. “Abandonou” não! Entregou sim.* (UH1: CBR02, 91)

Uma vez que as idades dos entrevistados e dos participantes no grupo de discussyõ variam entre os 18 e os 50 anos, as perspetivas acerca da colonizaçyõ portuguesa e posterior ocupaçyõ indonésia sýo também bastante variadas. Efetivamente, entre o grupo de timorenses com quem falámos existem pessoas nascidas ainda durante o período colonial português, outros durante o período da ocupaçyõ indonésia, outros ainda durante a fase da transiçyõ entre o Referendo de 1999 e a independência do país em 2002.

Alguns dos entrevistados, sobretudo os mais jovens, aparentam nýo possuir opiniyõ formada quanto a estes períodos históricos, sendo que as suas perspetivas se baseiam naquilo que ouviram contar nas suas famílias ou no que aprenderam na escola.

Quando a Indonésia invadiu a minha mýe também já tinha um ano acho eu. O meu pai tinha 5 anos. Eles fugiram para o mato lá para no meu suco de Tapo, com

a família fugiram para o mato. Depois eles foram para a Indonésia em 1995, praí. Para trabalhar. (UH1: EVR01, 109)

O meu pai [fala português por] trabalho. [Os meus pais] aprenderam no tempo dos portugueses. O meu pai fala bem português. (UH1: EVR03, 26)

Sobre o 25 de Abril porque em Timor quando no teste ou no história sempre relação entre o 25 de Abril e depois com o colonialismo, entre a CPLP. (UH1: TMR01, 64)

[Portugal abandonou Timor?] (Pausa, Dúvida) Essa n'yo sei porque n'yo, n'yo [Nunca falou nisso com a família]. A minha família n'yo falou nisso. (UH1: TMR01, 137)

[Portugal abandonou Timor?] Ai, isso n'yo sei [Nunca falaram nisto?] N'yo, n'yo. Mas os que conheço a morador diziam que abandonaram, mas a minha família mesmo, acho que acho que nunca ouvi. (UH1: EVR03, 113)

[A sua família foi proibida de falar a língua materna ou a língua portuguesa?] Eles n'yo contaram isso para mim. (UH1: EVR04, 167)

[Portugal abandonou Timor?] Essa história n'yo ouvi nada. Nada, nada. Só ouvi quando eu vi um canal da RTP que falou sobre Revolução dos Cravos ou Revolução da Flores. Isso que eu vi. Eu vi e ouvi, mas n'yo entendia muito bem naquela altura. (UH1: EVR05, 95)

No que respeita a sua perspetiva acerca da colonização portuguesa, alguns entrevistados afirmam que a mesma n'yo foi totalmente negativa, por ter permitido algum desenvolvimento no país.

É assim eu posso dizer que teve um impacto positivo para Timor, Portugal em Timor, porque é neste momento que Timor pode abranger para o mundo pode ter a ligação com a CPLP pode ser vir para Europa facilmente pode ir para o Brasil por exemplo para África, essas ligações são muitos positivos. Na minha ponto de vista, e baseia-se no que os meus tios e os meus avós disseram é que eles n'yo deixaram muitos escolas lá para todos os timorenses poderem aprender depois do 25 de abril deixou Timor sem nada e depois vieram para Portugal e depois disso a Indonésia invadiu-nos. Então andavam tristes naquela altura. (UH1: EVR01, 104)

[Dúvida] N'yo, n'yo consigo assim dizer foi impacto positivo ou negativo porque é assim, as coisas que eu vi foi só através dos pais e claro dos meus pais também na altura n'yo havia muitas escolas. [j] Mas, agora o papel [dúvida] acho que também n'yo consigo dizer. N'yo vivi e só ouvi através daqueles que os pais transmitiram, mas também n'yo falavam muito, n'yo conseguia fazer comparação

porque vinha assim, assim, era assim uma comunidade mais tradicional, eram umas aldeias lá nas montanhas, n'yo conseguia interaç'yo com outras sociedades porque n'yo havia ligaç'yo. (UH1: EVR02, 119)

A pátria ficou segura até a ocupaç'yo da Indonésia. (UH1: EVR02, 124)

Na colonizaç'yo? Acho que sim, impacto positivo. Principalmente de timorenses obter a nacionalidade portuguesa. Isso também já fazia parte doj acho que sim. Permitiu aos timorenses obter esta nacionalidade. Acho que também há outros aspetos, masj sim. (UH1: EVR03, 107)

Existe negativo e positivo. Primeiro é negativo por causa daj naquela altura é ditadura, ent'yo os povos n'yo tem direito para fazer o contra as pessoas que lá ensinam. E o positivo porque foi ensinaram os portugueses, a língua português e depois deram conhecimento, formaç'yo para os timorenses. [E nas línguas maternas, o português, que influência é que acha que teve sobre as línguas maternas, por exemplo, neste caso o makassac?] N'yo, nenhuma. [O makassac com o português ficou igual?] Algum tem, mas já varria, né. Exemplo, palavra de andaime. Nós utilizamos n'yo é andaime mas aldaime. [Ou seja, adaptaram a palavra?] Nós ouvimos, antigamente ouvimos quando os portugueses falam andaime, mas depois realiza aldaime. [Porque n'yo existia a palavra em makassac e foi adaptada do som.] Sim, sim. Sim, sim. (UH1: TMR01, 131)

Para mim, para a minha família acho que tem dois lados, um positivo e outro negativo. O primeiro positivo é que n'yo tem muitos lixos na cidade, cidade ordenada, mas o que é negativo é que só tem alguns estudantes naquele momento. Nem todos estudam, nem todos entraram no colégio, ent'yo só isso que negativo. [Ent'yo positivo a quest'yo da organizaç'yo e negativo o acesso à educaç'yo, é isso?] Iá. [E nas línguas maternas acha que o colonialismo português teve alguma influência nas línguas maternas?] N'yo, eu acho que n'yo. (UH1: EVR04, 143)

Nesta era? Na altura dos meus pais? Para nós, a ocupaç'yo daj a colonizaç'yo português, naquela altura também levou nósj tal como eu aprendi a falar com os meus pais em português, com as pessoas que aprendiam no tempo português, eu consigo a falar. Pode levar também uma, como se diz, boa, boa para nós. [E em termos culturais?] A cultura, tal como nós, por exemplo, entramos numa casa, temos que bater à porta. E quando a pessoa senta Por exemplo, o meu pai sentava ao pé da mesa, mas temos que ter regra, o pai tá aqui, a m'ye tá aí, e os filhos v'yo estar aqui. A gentej o cozinheiro n'yo pode comer connosco. Isso também faz parte da colonizaç'yo, é pá, temos de ter a [Hierarquia?] Sim, hierarquias. E depois de acabar, a família que v'yoj já conseguiram almoçar, tomar o pequeno-almoço, e v'yo lá os que t'yo lá na cozinha é que v'yo comer logo. [Ent'yo acha que n'yo é positivo nem negativo, mas que alterou algumas coisas?] Sim, alterámos. Por isso agora temos também uma igualdade entre nós, a mulher pode também comer ao lado do homem, e a mulher também já consegue trabalhar, já consegue também expressar a ideia, também já consegue

movimentar em qualquer país aqui. [E isso é positivo ou negativo?] Positivo para nós. (UH1: EVR05, 92)

Eu acho que acabou por ajudar. A nível de língua sim, porque as escolas na altura começaram a adotar o português como língua de ensino e os nossos *katuas* e *feriks* também ainda têm algum conhecimento da língua, mas depois. A partir da invasão da Indonésia. Isso acabou por ser tudo eliminado, tudo destruído, em momentos, como sabe, e foi muito esquecido. Daí resultando os 10% atualmente. Da população de um milhão e duzentos e tal mil. [10% um bocado otimista?] Um bocado é favor [risos]. Não é bem assim. (UH1: CBR01, 91)

Para mim positivo. Para mim. Em primeiro naquela altura os portugueses não entra com a identidade de Portugal. Entra com a identidade religiosa, poder religioso. E através da religiosa, as pessoas conhecem quem é o criador, na parte da religiosa. E segundo. Os portugueses educam os timorenses. Falam bem português. Obrigatoriamente. Na parte da infraestrutura. Os portugueses cria a rua, cria a estrada, cria a. E abre a. Na parte da infraestrutura, cria a estrada. Na parte da educação constrói a escola. Através da escola religiosa, tipo colégio ou escola religiosa, na parte da infraestrutura, na parte da escola. Na parte mentalidade, naquela altura os meus avós são perigos [risos]. Perigosos. São perigosos. A decisão, a decisão deles, A, A, foi A, A, e não. Já não vai mudar. (UH1: CBR02, 88)

Parte onde? Parte religiosa, parte cultura? A religião, para mim. Mais positivo. Antes não há religião. Depois. Portugal vai ajudar ensinar para escrever para ler. Antes não há. Estuda sobre. Mas não há tudo. Distrito, Município tem escola. [Não havia escolas] suficientes. (UH1: CBR03, 87)

Em relação ao eventual abandono de Timor-Leste por parte de Portugal em 1975, o que, após o período de guerra civil, levou à invasão da indonésia, existem opiniões contrárias. Para alguns estudantes Portugal deveria ter feito um maior esforço no sentido de pacificar o território. Para outros, foram os próprios timorenses que não souberam aproveitar a sua liberdade.

Sim, com certeza que... os países africanos... acho eu. Por isso é que em Timor a maioritariamente da população não fala bem português. Por causa da história também. E depois quando a Indonésia entrou todas as pessoas falam Indonésia muito bem. (UH1: EVR01, 105)

[Risos] É que o 25 de Abril também não tenho assim muitas informações. Sim, só consegui ouvir isto só foi no secundário quando estudava história. Mesmo os meus pais não falavam muito em relação a isto porque nós não éramos da cidade onde que tem influências dos portugueses, nas aldeias. E então havia guerras entre, sim havia guerras entre, não é bem partidos mas, sim era entre partidos

quando querem a independência, mas os que estão no interior é levado pelos militares, não por aqueles que tiveram influência. Mas nós lá fugimos porque todos os militares obrigaram todos para ir. Mas agora abandonar ou não, também não sei porque os meus pais sabiam que em 75 já, aquela declaração unilateral de independência já foi o país independente, em 75. Portanto eles sabiam porque foi. A informação quando chegou lá naquelas áreas rurais é pelos militares, pelos comandantes que foram eles próprios que declararam a independência e portanto foram independentes e depois havia claro a Indonésia entraram e portanto então agora não temos ninguém para nos defender e então sentiram o abandono pelos portugueses, mas, sim, os meus pais quando contavam era isto e então eles estavam com os militares indonésios, mas estava difícil, vinham para baixo, morreram todos e pronto, entregaram aos indonésios e os militares continuam, fugiram para o mato e o pessoal na aldeia entregaram-se aos indonésios para conseguir salvar-se. (UH1: EVR02, 126)

Sim. Eu também já li essa história depois do 25 de Abril e os países que foram colonizados por Portugal saem todos e depois Portugal também deu para eles a liberdade ou continuar com Portugal. Acho que o 25 de Abril] [Acha que Timor foi abandonado.] Iá. [Claro que isto tem a ver com a questão da Indonésia logo em seguida.] Iá. (UH1: EVR04, 148)

Sim. Abandonou sempre. Eu também sinto um bocado daquilo que eu tenho estudado até hoje, não é? Quer dizer, na altura, quando chegaram, foi mais ou menos] Por motivos de negócios e de exploração de] eu penso que em Timor foi sândalo e assim, não sei bem os materiais que eles andavam à procura, mas como depois acabaram por chegar à conclusão que não havia lucro] Deixaram-nos, abandonaram-nos. [E durante a invasão?] Quer dizer, também não tiveram muita culpa. Quando foram chamados na altura, em 75, ouviram-se os resultados e os militares foram depois mandados para] [Ataúro?] Sim, sim. E assim que estavam a caminho de Ataúro entraram os militares indonésios. Como é que eles iam voltar, não é? Se já lhes foi ordenado para voltar, portanto] Não tiveram culpa, mas] [A propósito de invasões portuguesas, japonesas, indonésias] E nós fomos um bocado obrigados a participar em tudo, não é? Estava a pensar nisso. (UH1: CBR01, 94)

Acho que nós não podemos usar a linguagem “abandonou”. Acho eu. Entregou. Entregou o poder total. Entregou o poder, por exemplo, entregou Timor para os timorenses, não abandonou. Eu, para mim, eu] Não gosto de ouvir a palavra “abandonou”. Dentro da “abandonou” não há responsabilidade. Não há responsabilidade. [Acha que usar essa palavra retira responsabilidade aos timorenses pela guerra civil?] Sim. Os portugueses entregou o Timor para os timorenses “olha, aqui a sua identidade, tipo assim, assim, as suas terras, e nós já vamos para a nossa terra”. Os portugueses regressou para o Portugal. Entregou. E depois de *entregar*] Tem interesse político dos outros, dos outros países. América e Austrália] A decisão da América e Austrália entregou outra vez para a Indonésia e a Indonésia invade. Mas olha. “Abandonou” não! Entregou sim. Eu

também corriji os meus colegas que falam de português, mas eles não entendem usar a língua português bem. Estas expressões. Então eu também vai corrigir. Já corriji a B. [colega timorense], “olha, esta palavra não pode usar, o peso é mais forte do que aí eu não falo bem português, eu não falo português como tu, mas eu sei o que é que eu posso usar. Na parte da diplomacia, de integração com os teus colegas” (UH1: CBR02, 91)

Quando questionados acerca do facto da escolha do português como língua oficial do país poder ter alguma implicação de neo-colonialismo, as respostas foram geralmente negativas. Alguns entrevistados salientaram até como fator positivo a contribuição do português para a entrada de Timor-Leste para a CPLP.

Não, acho eu. Na minha opinião não. Portugal não. No meu ponto de vista. A CPLP também não, eles só querem dar uma ajuda. Acho que dar uma ajuda mas depois os países CPLP também tem uma cooperação assim para fazer por causa da diplomacia. E assim. Todas as pessoas que estão em Timor não falam português. São só poucas as pessoas que falam. Esse é o problema, acho, a língua. (UH1: EVR01, 127)

[Hesitação] Acho que não tem nada a ver com isto do colonialismo, ainda por cima de ter vantagem de escolher português porque o português, Portugal está longe do país. Quer dizer, se fosse uma língua inglês ou indonésia era mais difícil porque se fosse língua indonésia não fazia diferença Timor ser independente porque sempre iam buscar os indonésios para ficar. Por exemplo agora no estatuto do governo claro é a língua portuguesa por isso os assessores, maioria os que sabem língua portuguesa e portanto estão lá não são muitos porque a distância é muito e portanto são poucos. Se fosse indonésia todos iam estar lá, aqueles que fazem negócio. Estão todos lá e então todos invadem Timor e portanto nós não vamos sentir esta independência e continuamos, tipo, a ideia de colonialismo pela Indonésia. E se fosse inglês também temos os daí ao lado que têm muito interesse e portanto introduziam a estrutura deles, o sistema deles e portanto acho que o português foi uma boa escolha porque também tinha a ver com a raiz, ou seja, nós temos raiz portuguesa, os avós e os pais alguns ainda falavam, os governantes maioria ainda falavam português portanto acho que também foi uma boa escolha. Não podiam escolher mais outras línguas que nem o timorense falava, chinês, ou essas coisas. (UH1: EVR02, 157)

Positiva. [pausa longa] O que eu sei alguns falaram que o português tem muitos verbos e essas coisas, então difícil de com. De. Às vezes quando éramos de conjugar um verbo já tinha outro sentido então é. [A dificuldade da língua?] Sim, a dificuldade da língua. [Acha que Portugal tem algum interesse em controlar Timor-Leste?] Não sei. [Acha que esta escolha do português foi para que Timor pudesse ser realmente independente?] Acho que se calhar para ter mais independente. (UH1: EVR03, 128)

Sim] Para relembrar o tempo antiga, o tempo antiga e depois para saber a história, relação entre Portugal e o Timor. [Ou seja, não acha que, o colonialismo normalmente implica controlo, acha que o facto de Timor ter escolhido a língua portuguesa como língua oficial faz com que Portugal tenha poder sobre Timor ou é só uma questão de relação?] É só relação, relação entre Portugal e Timor, porque os portugueses colonizaram Timor bastante tempo. Tem que ser agradecemos e depois ocupação de Indonésia os portugueses também lutaram através da opinião, ajudaram através de opinião ou económico. [Portanto não é uma questão de colonialismo?] Não, não é. (UH1: TMR01, 166)

Eu acho que não é para colonizar. Português também ajuda-nos no momento da guerra, no momento da invasão indonésia porque os indonésios não sabem língua portuguesa. Então naquele momento os nossos militares, como agora os nossos líderes de Timor, usam língua portuguesa como língua de comunicação. É melhor manter, continuar a manter. Depois falarmos português também é bom porque nós temos outros países irmãos. Que bom para a nossa bilateral. [A CPLP?] A CPLP. (UH1: EVR04, 179)

Tal como a nossa nação é nação independente, já conseguimos sair da colonização, da ocupação da Indonésia, dos japoneses, também] (UH1: EVR05, 107)

Para nós, é para aprender, aprender a língua, porque assim] [Acha que tem vantagens?] Vantagem, porque assim, quando estamos a ir num] Já fizemos numa] como se diz] Numa comunidade CPLP, É pá, temos que aberta. Ter aberta, tal como abrir as nossas asas, os meus braços para ter mais amigos. (UH1: EVR05, 110)

Não] Eu acho que] É assim: segundo aquilo que eu sei eu acho que nunca tivemos muita pressão, Timor-Leste. (UH1: CBR01, 109)

Na minha opinião é assim] Antes da independência o Portugal ajudou muito, para tornar a independência. Ajudaram na parte de moral, na parte de política, de política. E segundo: depois de tornar a independência, o Portugal está a continuar a ajudar o Timor. Em segundo abre a porta de Timor para entra na União Europeia. Não só entra: para aprender o que é que está na União Europeia. O que é que os políticos fazem dentro da União Europeia. Só que os timorenses não querem aprender o sistema aqui em Portugal e na] Continente europeia, na União Europeia. O Timor fecha muito. Para mim o Portugal ajudou Timor, não tem interesse de colónia. Interesse de países irmãos. O que é que o Timor sente, então o Portugal ajudou. O que é que o Portugal sofre na parte financeira ou na parte qualquer pode então o Timor vai ajudar. [E a língua portuguesa?] Uma vantagem. Na parte da asiático, só o Timor que fala a língua português. O sistema] A política de Timor é muito forte. Por exemplo, agora Timor organiza “G7 Plus”] O Timor quer integra, esse é primeiro. E segundo, o Timor entra na comunidade CPLP, segundo. E terceiro, o Timor está prepara para entrar na

ASEAN Pacific, entyõ Entyõ o sistema político é muito forte, mas o sistema economia e a mentalidade da pessoa é muito fraco. Tem que mudar. (UH1: CBR02, 107)

Para os participantes do grupo de discussyõ, os eventuais interesses neo-colonialistas vêm sobretudo da Austrália, devido a questj es económicas, linguísticas e geo-estratégicas. Neste sentido, para estes estudantes Portugal é uma ajuda, sobretudo quando somado a toda a CPLP.

GD4: Nyõ, é assim: Nyõ é interesse, é assim: Nós nyõ podemos obrigar condiçje s da cultura que nyõ existem diferente aqui em Portugal com a Austrália.

[j]

GD2: Falar sobre interesse porque é relaçyõ com a política.

GD1: Política internacionalj

GD2: Claro quej Sim. Ela tem interesse sobre o país de Timor. O petróleo, a nossa riqueza, assimj Porque a história, a históriaj Diga-nosj Antes da independênciaj Antes da independênciaj ou cercaj Quandoj Antes de eleiçje s paraj Antes de 99, a Austrália quer quando um Timor independência usa a língua inglesa como a língua oficial. Nyõ é a língua portuguesa, nyõ é a língua portuguesa.

[j]

GD4: É assimj O Austrália tem grande interesse com Timor-Leste, mas em termos de política e história, nós integramos com Portugal, nyõ é Austrália, nada com a Austrália. Os interesses aqui já subiu muito. Antigamente Austrália só dá bolsas 5 pessoas por ano. Agora já é 20, maisj Agora tem projetos, tem empresários, vem para Timor, para aquele coiso, petróleo, tal e talj Mas Portugal é diferente. O que é que nós falamos hoje é sobre família, mas nyõ é política e naçyõ. Política e naçyõ nós escolhemos o próprio Portugal, é melhor de tudo. Nyõ comparamos com Indonésia, com Austrália, com América, nada. Só com Portugal. Por causa disso nós temos de separar quando falamos sobre família, cultura aqui, com política e com a naçyõ Portugal. (UH2: 188)

GD4: Quero dizer uma coisa. Diferente quando nós entramos com UNAMET, UNTAET. Eles já chegam lá em Timor, brancos, americanos, australianos, mas diferente quando nós estamos com Indonésia. Pensamos assim. Portugal é muito longej América é muito longej Porque nós estamos aí, circulaçyõ das tropas da Indonésia, nyõ sai, e nunca se vê as pessoas que falam português, brancos e australianos. Mas naquele momento, os homens que saem, vem cá e sempre admiram muito. Porque as coisas é diferente. Mas nesse momento já nyõ. Antigamente sim. Porque nós quando passamos clandestina, as pessoas que vêm aqui Indonésia para encontrar com Dr. Ramos Horta, volta sempre a falar connosco. Vocês diferente. Vocês fica aqui na terra, essas pessoas que em Portugal comj Na rua. É muito diferente. A cultura é maisj Maioria relaçyõ com riqueza. Com avançarmos. Porque Portugal já é naçyõ rico, nyõ é como Indonésia. Eles sempre falam isto. Austrália o mesmo. Austrália é rico. Rica. Américaj Diferentej Com nyõ sei quēj Ficamos junto com a Indonésia, e sempre fala isto, isto. Mas nós só pensamos: Como é que vimos Portugal,

Austrália, América? Naquele momento. Mas depois de 1999 já muda tudo. (UH2: 320)

Alguns entrevistados referiram episódios relativos à invasão e ocupação indonésia que os marcaram a si ou às suas famílias. Neste sentido, a questão da imposição da língua indonésia e a proibição do português, por vezes sob pena de tortura ou morte, também foram abordadas pelos estudantes.

Não, porque eu nasci e [o indonésio] é a minha primeira língua que contactei. [Os pais] foram obrigados porque eles estavam a frequentar um curso para ser professor e para ser parteira então depois disso eles foram obrigados para trabalhar na Indonésia. Foram obrigados. (UH1: EVR01, 114)

Nós nascemos durante a ocupação indonésia. É por isso que nós não conseguimos falar bem a língua portuguesa porque os nossos pais eram proibidos de dizer nem uma palavra em português. Só dizer “Viva Timor-Leste” já foste. [risos] (UH1: EVR02, 46)

[O] povo timorense nunca viveu assim à vontade, por exemplo, nós desde que nascemos sempre o limite da liberdade, ou seja, saís da aldeia podes só sair para uns 10 km, não podes ultrapassar porque tem lá os militares podem-te matar, não podes ir até esta zona, tem os limites. Agora, depois da independência o melhor era a liberdade, por exemplo, quando éramos, no tempo da Indonésia nós não, não, nunca, por exemplo, fui a Díli só uma vez, uma vez ou duas vezes. Os meus pais também foram só uma ou duas, ninguém ia a Díli ter acesso à educação e essas coisas. Mas depois da independência até ninguém ficava em casa, [j] todos saíam de casa para procurar o melhor da vida e ir a Díli ou Los Palos e fazer negócio. Tem esta liberdade de ir para onde quer, quiser. E até mesmo o nível da educação, a partir daí, a partir de 2002 consegui sair da minha terra em 2002, foi mesmo na altura da independência. Fui para outro colégio, o Colégio Salesiano que é, eu sou do ilhéu [j] , ponta da ilha, fui a Baucau, passava lá a vida toda, só ia a casa de três em três meses, uma semana nas férias. (UH1: EVR02, 148)

É difícil porque o meu pai também estudava naquele momento, estudante na Universidade. Ele também ativista da independência, então, às vezes o meu pai tem que ser, ir para área, área [Para a montanha?] Para a montanha, para ajudar os militares timorenses, os FALINTIL, e depois abandonou a minha mãe, nós também. Difícil. [Ou seja, durante a ocupação indonésia a sua família passou momentos complicados, é isso?] Iá, complicados. [E lembra-se de alguma coisa?] Eu não lembro mas eles contaram para mim quando eu estive em Timor. [Mas hoje está tudo normal?] Iá, tudo normal [E sobreviveram, o seu pai e a sua mãe, felizmente.] Sim. (UH1: EVR04, 153)

Como [os meus filhos] já estýo a estudar na escola primária e pré-secundária significa que já estýo a aprender a falar português. Quando eles nýo conseguiam falar português entýo eu vou “puxar”. “Vocês nýo podem falar tétum ou outra língua”, e eu nýo admito para eles falarem, como se dizõ a língua indonésia. Ainda está na minha cabeça, nýo vou esquecer essa ocupaçýo. (UH1: EVR05, 71)

E alteraram também, tal comoõ Nýo permitiram para eles falar em português. Ter que falar em indonésio. Entýo difícil de voltar a essa nova situaçýo. Adaptar. (UH1: EVR05, 98)

Foram obrigados, sim. [Foram proibidos de usar o português?] Sim, foram. Mas fizeram também clandestinas entre eles. Se encontraram um indonésio ou um militar da indonésia entýo eles esconderam a falar indonésio, entýo [depois] foram falar entýo português. (UH1: EVR05, 104)

Foi muito difícil. Tentaram “jogar”, claramenteõ Vou-lhe contar um bocado a história. É super confuso ainda para mim, porque também na altura eu ainda nýo existia, nýo é? O meu pai era militar português. Mas a partir de 75 mudou-se para os indonésios e a minha família lutouõ por isso, para nýo perder a vida. Foi simplesmente por isso. E depoisõ O meu pai ia fazendo transferênciasõ ia sempre para a Indonésia, voltava, ia, voltavaõ E a minha família estava escondida nas montanhas, em Dare. E na altura os meus irmýos eram pequeninos. Eram pequeninos, e depois na altura, quando foi a invasõõ Quando foi a invasõ, sim, 9 dias depois dos portugueses terem saídoõ Nýo, depois do 25 de Novembroõ 9 dias depois fomos invadidos e eles depois fugiramõ e depois aconteceu muita coisa e os meus irmýos separaram-seõ a minha irmý teve com irmýs [freiras] e foi para a Austrália, na altura foi logo para a Austráliaõ O meu irmýo esteve com jornalistasõ Penso que eram australianos ou portugueses, depois ficou com elesõ As outras irmýsõ Lembro-me muito bem, foiõ Lembro-me muito bem nada, foi aquilo que ouvi. Foi. Foi complicado. E o meu tio mais velho, o irmýo mais velho da minha irmýõ Da minha mýe, e o pai dela, o meu avõõ O avõ Rõ eles na altura estavam escondidos também nas montanhas e depois, quando finalmente pensavam queõ Que os indonésios já tinham abandonado, voltaram para casa, depois nessa mesma noite tavam a dormir eõ Pegaram fogo à casa. Eles morreram. [Assassinados?] Pelas milícias. [Que eram timorenses contra timorenses.] Sim. Ainda hoje se vê isso. O que é uma pena. (UH1: CBR01, 97)

Sim, porque na primária eu aprendi. [Mas era mesmo obrigatório aprender, fazia parte dos estudos?] Sim, e depois o meu tio trabalhou com força de Indonésia e depois às vezes eu fui para lá conversar a língua indonésia, aprender a língua. [Mas podia falar makassae?] Nýo, os indonésios nýo falaram makassae. [Mas proibiam ou só nýo compreendiam?] Nýo compreende porque naquela altura nýo fala português, no tempo da ocupaçýo da indonésia. (UH1: TMR01, 151)

Os meus pais nuncaĩ Os meus pais nunca contaram sobre o acontecimento de 94ĩ Nĩo, de 75 até 94. Os meus pais nunca contaram sobre isto. Elesĩ Eles nunca falam sobre a história da Indonésia. Eles só falaram sobreĩ A história de massacre de Santa Cruz, só isso. [Acha que nĩo falaram para proteger os filhos?] Sim, sim. Eu tambémĩ Eu já fiz uma pergunta paraĩ O presidente Taur Matan Ruakĩ A reconciliaçĩo. “A reconciliaçĩo faz para ou a Indonésia ou faz para a milícia?” Milícia. E ele nĩo respondeu. Na terra de Timor nĩo háĩ Nĩo há boca para falar. A voz de Timor está na... Está no povo timorense. E eu quero perguntar assim ao presidente: A reconciliaçĩo existe ou faz para os indonésios ou faz para as milícias. Os queĩ O meu inimigo é os que negam Timor. Esse é o meu inimigo. “olha, vem contra Timor, vem da Indonésia, vem contra Timor”. Certo. Faz parte da guerra. É sempre assim. Mas os timorenses que nega a terra própriaĩ Olha, este é um burro! [Risos] E negaram as famílias deles! [Alguns desses milicianos ainda nĩo voltaram a Timor] Mas os filhos deles estĩo lá. Sim, estĩo lá em Timor. Eĩ E trabalham como funcionário públicoĩ Alguns encontraram a bolsa de estudoĩ Eu já tenhoĩ Os meus amigos entregou os dados deles para nós, para ver “Oh, assim, assim, assimĩ ” E nós estamos a fazer um tipo de associaçĩoĩ No futuro. Se conseguirmos entrar no sistema, vamos combater. (UH1: CBR02, 95)

Começou ocupaçĩo indonésia nós nĩo podemos falar português. (UH1: CBR03, 29)

Indonésia nĩoĩ proibido paraĩ Entrou na escola nĩo pode falar língua materna, só língua indonésia. [E português?] [risos] Também nĩo, nĩo pode. (UH1: CBR03, 100)

Para o grupo de discussĩo, a Indonésia é culpada pelos massacres da populaçĩo timorense ao longo dos 24 anos de ocupaçĩo e também pela fraca utilizaçĩo da língua portuguesa no território timorense. Quanto à questĩo da língua, os participantes salientam ainda a permanência de Universidades em Timor que lecionam exclusivamente em língua indonésia apesar de esta já nĩo ser língua de escolarizaçĩo e acusam as mesmas de corrupçĩo.

GD4: Mas tétum é fácil! Nós compreendemos isto! Compreendemos que Moçambique e Angola, eles falam muito bem português, porque é que nós nĩo? Porque é que nós Timor nĩo? Nós somos portugueses antigamente.

[Porque é que acham que isso acontece?]

GD4: Porque desde 1975 eles continuaram com o português até agora. Nós intervém aquele Indonésia e estragam tudo, estragam tudoĩ Mas o nosso psicologicamente integra sempre com Portugal. Porque Indonésia já faz aquele erro, erro, que nós nunca se esquecemos aquele erro, matar 200.000, mais de 200.000 timorenses ali. Nós nunca sejĩ Volta para qualquer país. Nós só com Portugal. Por causa disso, essas coisas tem de ser diretamente fala com o primeiro ministro em tutela, regra é regra. Nĩo há brincadeira com essas coisas. Se brincam, mais 20 anos nĩo faz nada. Agora já 20 anos. Porque antigamente, eu e

mais 2 pessoas somos assessores em Ministério da Educação. E nós fazíamos algumas coisas. Pouca, pouca, só no ensino superior. Já tinha implementado aí. E nós dizemos assim: Essas Universidades privadas é que não usam português, fecham! Fecham! Usam indonésio. E fazem doutoramento só um ano, tiram o doutoramento. Sim, comprado! E três semestres em cada ano. (UH2: 528)

Alguns entrevistados abordaram a questão das diferenças e semelhanças entre o colonialismo português e a ocupação indonésia, salientando a proximidade linguística, religiosa e cultural com Portugal e a criação de escolas no território timorense pela Indonésia.

Não, pela cultura também, a Indonésia tem parte de Timor 24 anos, mas a cultura sempre foi diferente, a origem sempre é diferente, da língua e da religião, sempre a criar a distância entre uma a outra, portanto mesmo, por exemplo, alguns familiares que foram refugiados na Indonésia nunca estiveram bem mesmo na terra dos indonésios, portanto. Mesmo com os portugueses foi um bocadinho mais identificados por causa da religião e da cultura, mas também acho que até mesmo o povo próprio de Timor já tinha mesmo identidade própria antes da chegada dos portugueses e dos indonésios, portanto acho que aí se obrigou a escolher se calhar também não sei. Depende a vantagem que eles vão ter, mas se calhar preferem mesmo ficar assim nos países deles. (UH1: EVR02, 141)

Não, makalero nunca foi proibido porque as línguas maternas nunca foi proibido. E até os militares que chegaram lá tentaram aprender a nossa língua materna. Proibiram só o português. O tétum também foi, sim fomos obrigados a estudar também o tétum e portanto nunca foi proibido o tétum. E o indonésio foi fácil porque eles abriram as escolas quase em todo o território, mesmo uma aldeia que tem 50, 60 pessoas conseguiram abrir lá uma escola. E com os professores que tiveram até só secundário ou pré-secundário conseguiram dar aulas para ensinar a aprender a ler, a, b, c, de e pronto. [Risos] Por isso é que língua indonésia foi pouco tempo mas evoluiu muito em Timor por causa disto. E eram obrigados a ir à escola nos tempos da Indonésia, éramos obrigados, tipo se não formos à escola, tipo íamos com os nossos pais à horta até os militares próprios iam buscar-nos. [Risos] (UH1: EVR02, 145)

[As coisas] Mudaram muito porque. Todos continuam a estudar. Porque Indonésia abriu muito escola não só município até *suku*. *Suku*. E todos os *suku* têm uma escola. Positivo. Por isso muitas gentes timorenses continuam o estudo. (UH1: CBR03, 93)

Perceção da CPLP – Com este código agrupamos as opiniões manifestadas pelos participantes no que respeita às eventuais vantagens ou desvantagens da pertença de Timor-Leste à CPLP, não tanto no que diz respeito à língua comum, assunto que abordamos em maior detalhe na categoria *Relação com a Língua Portuguesa*, mas sobretudo nas relações de cooperação entre países. Exemplo: *Na minha opinião... [pausa] muitos, acho assim, muitos...*

tem mais ligação com outros países e os outros países ajudarem Timor a desenvolver, em alguns aspetos para o desenvolvimento. (UH1: EVR03, 134)

Todos os timorenses entrevistados afirmam que a entrada de Timor-Leste na CPLP trouxe sobretudo vantagens ao país. As razões apresentadas passam pelo apoio internacional, a cooperação a vários níveis, a língua portuguesa como fator de união e a abertura de Timor a outras culturas.

[T]eve um impacto positivo para Timor, Portugal em Timor, porque é neste momento que Timor pode abranger para o mundo pode ter a ligação com a CPLP pode ser vir para Europa facilmente pode ir para o Brasil por exemplo para África, essas ligações são muitos positivos. (UH1: EVR01, 104)

No meu ponto de vista. A CPLP também não, eles só querem dar uma ajuda. Acho que dar uma ajuda mas depois os países CPLP também tem uma cooperação assim para fazer por causa da diplomacia. E assim (UH1: EVR01, 128)

Acho que fazer parte da comunidade da CPLP por ter adotado a língua portuguesa acho que também é muito bom porque politicamente e até mesmo a nível privado ajudou muito os timorenses porque se Timor tem esta possibilidade de fazer parte, um país tem que abrir para outro mundo, para outro país. Agora, fazer parte da CPLP consegue entrar na europeia, consegue entrar na América Latina, como o Brasil, consegue entrar na África, portanto consegue abrir o caminho para outros continentes, todos os continentes. E mesmo se Timor conseguir entrar como membro Ásia, está no continente Ásia também tem esta vantagem e então acho que pode ser o único país que consegue esta possibilidade de entrar em todos os países do mundo. Por exemplo agora como país da CPLP nós temos esta união, sim CPLP, com relação com Portugal, temos este direito livre de entrar na europeia 3 meses e até se calhar na América Latina através do Brasil, conseguimos entrar na África também se calhar sem visto por causa de Cabo Verde. (UH1: EVR02, 160)

Na minha opinião [pausa] muitos, acho assim, muitos têm mais ligação com outros países e os outros países ajudarem Timor a desenvolver, em alguns aspetos para o desenvolvimento. (UH1: EVR03, 134)

Tem vantagem, porque exemplo acontece uma desastre ou uma problema, sempre ajudaram os outros. Essa vantagem é importante para o grupo da CPLP. [Ou seja, é importante que Timor faça parte daquele grupo de países?] Sim. [E tem algum inconveniente?] Até hoje eu não vi. (UH1: TMR01, 171)

Uhum A CPLP ajuda-nos quando primeiro momento da guerra, momento da invasão também, mas agora assim, continua a ter (pequena pausa) Os portugueses em Timor ajudam-nos a melhorar a língua portuguesa. Eu acho que é

bom, como países irmãos ajudar quando um tem problema outros ajudam, tipo assim. Em termos da língua, em termos da educação. Pois, formação dos militares. [Acha que existem mais vantagens em pertencer à CPLP?] Iá, iá. (UH1: EVR04, 182)

Vantagem, porque assim, quando estamos a ir numã Já fizemos numaã como se dizã Numa comunidade CPLP, É pá, temos que aberta. Ter aberta, tal como abrir as nossas asas, os meus braços para ter mais amigos. [ã] Sim, é bom, é bom para nós. (UH1: EVR05, 110)

Estamos mais em contacto com os outros países, mas é difícil, é completamente diferenteã Falar com as pessoas do continente africano, do brasilã É diferente. (UH1: CBR01, 112)

Eu não encontrei a problema. Nada especial. Então é bom, é bom. Na parte asiático só único Timor é que fala portuguêsã E fala inglês e indonésio ao mesmo tempo. (UH1: CBR02, 110)

Quanto às desvantagens da pertença à CPLP, alguns entrevistados referem a dificuldade que surge da não existência de uma língua portuguesa padrão em todos os países integrantes, a distância entre estes países, sobretudo Timor-Leste e as diferenças culturais.

[E desvantagens, tem?] Acho que desvantagens não é assim muito porqueã [Dúvida] Desvantagem é mais conhecimentoã A única desvantagem que Timor pode ter em relação aos países da CPLP, os outros países já são países independentes, desde o mais longe que foi Cabo Verde em 75 ou 78. Mas todos já têm essa experiência. Timor é um país novo portantoã Mas eu não vejo isso como desvantagem porque um país novo consegue relacionar com os outros países mais velhos e esses países por distância geográfica claro que eles não conseguem invadir, não vão conseguir invadir para dominar Timor. Conseguem esta cooperação, esta identidade com a língua portuguesa e a comunidade portuguesa. Por isso é que falo mais em vantagens. Conseguem ajudar pelo continente de África, pelo continente europeia, da América Latina, só Austrália é que não. (UH1: EVR02, 160)

Isto é a minha opinião, se calhar um bocadinhoã mas porque o Governo, que tem de investir nas bolsas dos recursos humanos, é que por causa da política investe na parteã mas ir a Angola, Moçambique, Cabo-Verde ou Brasilã É que depois, no futuro, vai criar confusão na nível da educação. Se calhar pode investir, investir é bom, mas se calhar numa dimensão só, se calhar a língua portuguesa. Se for por português é só por Portugal ou então Brasil é só Brasil, só uma. Assim, pelo menos, eles conseguem entende uns aos outros para levar Timor para a frente. Sim, depois vai evitar uns conflitos nos futuros, porque nós era da mesma geração e depois formação diferente. Até porque nós próprios portugueses não conseguimos estar bem naã nível língua. (UH1: EVR02, 335)

Foi a língua, porque naquela altura eu tinha dificuldade para escrever a língua portuguesa, mas os meus colegas ajudaram, a minha colega de Cabo-Verde ajudaram, ajudou-me, entyó eu consegui adaptar aos outros. (UH1: TMR01, 212)

Sim, acho porque países da CPLP longe né? (UH1: EVR04, 375)

[Tem inconvenientes?] Porque é assimj Para nós, CPLP é primeiro, é que é a distância entre nós. O país de Timor, para Portugal, Brasil, Cabo-Verde, entyó, distância é que grande. Como é que nós podemos contactar? Podemos contactar através do Facebook, mas ntyó conseguimos vir cá. [j] Ter mais uma, como se diz, boa relaçyó entre nós, com os portugueses, isto que eu quero. (UH1: EVR05, 113)

Culturalmente, a nível da línguaj Ntyó sei E de contactosj Somos um bocado mais tímidos, comparando com eles, ntyó é? Os brasileiros, por acaso, nas feiras em que temos participadoj É mais difícil depois reunir a comunidade brasileira porque syó imensos. Mas comparando com outros povos africanosj Syó muito mais à-vontade, e nós no ano passado fomos completamente tímidos, apesar de que este ano marcámos lá presença e conseguimosj E vai ser sempre assim. (UH1: CBR01, 112)

É problema porque nósj Com a CPLP, masj Maioria ntyó fala bem português. Importância é porquej Eu ntyó sei qual é a importância [risos]. Para mim consigo vantagem, para outro gente ntyó sei. (UH1: CBR03, 109)

Vários entrevistados referem como positiva a sua relaçyó com outros estudantes pertencentes a diferentes países da CPLP, com os quais afirmam manter relaçes de amizade e entreaajuda.

Com colegas, sim, algumas. Estrangeiras e portuguesas. Portuguesas syó muito poucas, maioria syó estrangeiras, brasileiras, cabo-verdiano, assim. (UH1: EVR03, 92)

Sim, porque na residência todos alunos do Politécnico entyó eles ajudaram a falar, depois corrigir a minha palavra de português. O meu colega também, o meu colega de Cabo-Verde ajudou, quando faz trabalho ele ajudou-me a corrigir, como é que escreve, como é que falar. (UH1: TMR01, 116)

[Mas junta-se também com outros, ou ntyó, outras nacionalidades, outras pessoas?] Sim, outros CPLP. [Ou seja, junta-se sobretudo com outros estrangeiros?] Sim, sim. Em termos das pessoas de Erasmus, ou CPLP. [E com portugueses?] E também. (UH1: TMR01, 219)

[E acha que é mais fácil aproximar-se dos outrosj] Dos estrangeiros, dos outros estudantes aqui que syó estrangeiros, Brasil, Cabo-Verde, Moçambique, aqui Moçambique ntyó tem muito, Angola, porque eles também como nós. Estamos a

estudar, estamos a lutar e depois vêm de outra continente, entyó é mais fácil para nós para fazer amizade. (risos) [Ou seja, vocês têm uma coisa em comum, que é o facto de ntyó serem daqui.] Já. (UH1: EVR04, 221)

Todos os dias fala com colega português, colega Angola, Moçambique, quando eu falo mal eles sempre corrigir: Ah, ntyó, ntyó isso, ntyó isto, este sim, melhor. Muito ajuda. (UH1: CBR03, 78)

No que respeita a continuidade de Timor-Leste na CPLP, quase todos os entrevistados afirmaram que deve ser feito um esforço para que tal aconteça de forma a garantir a permanência do português e as relações bilaterais entre os vários países.

Acho que a relação entre Timor e Portugal no futuroj Sim, se calhar é como um país de irmtyos, um país CPLP continua. (UH1: EVR02, 351)

Acho que é bom. Como está agora. Manter. Relação [com a CPLP] e também o governo jáj gastar dinheiro para mandar os timorenses para estudar fora, para países da CPLP e entyój (UH1: EVR03, 270)

Ah, eu acredito sim, o português mantém língua oficial de Timor porque é importante porquej tem o grupo de CPLP, entyó esse grupo vai garantir manter a língua oficial portuguesa. [Mas no sentido também de manter a independência de Timor, é isso?] Sim. [Ou seja, fazer parte de um conjunto de países maior, com uma língua em comum?] É isso aí. (UH1: TMR01, 354)

Depois falarmos português também é bom porque nós temos outros países irmtyos. Que bom para a nossa bilateral. [A CPLP?] A CPLP. (UH1: EVR04, 179)

Eu acho quej Vai-se manter sempre a relação que existe atualmente. Por exemplo, nestes últimos anos Portugal tem sofrido destes incndios, ntyó é, Pedrogtyo Grande e Madeira e ntyó sei quety, e Timor-Leste tem feito transferências monetárias com agências para cá para Portugal, para ajudar. É assim: existem duas vertentes, por parte dos timorensesj Porque, sim, OK, ajudamos muito fixej Mas por outro lado, também, se temos dinheiro para outros países porque é que ntyó temos dinheiro para nós? E para Moçambique agoraj Eu fico muito tristej Mas ajuda humanitária para Timor ntyó há, ntyó é? É difícil, e depois acabamos por ver aquela diferençaj Ou temos elites ou temos pessoas pobresj que é a maior parte da populaçtyo. (UH1: CBR01, 304)

Eu acho que sim. Porque tem relação cultura, história, com Portugal. Depois nós vai naçtyo parte CPLPj (UH1: CBR03, 229)

Um dos entrevistados adverte que, ainda que tal ntyó implique necessariamente a saída da CPLP, existe a possibilidade de os futuros líderes de Timor ntyó pretenderem continuar a ligação com a língua portuguesa.

Depende da pessoa, depende dos líderes. Daqui a 20 anos é melhor melhorar a ligação mas se outra pessoa que não gosta de Portugal ou não conhece bem Portugal, não fala bem português eles vão mudar o sistema. Depende da vontade deles. [Pois, a minha questão, é uma vantagem para Timor fazer parte da CPLP, por aquilo que me disse.] Lá. [Mas pode haver decisão? Sair talvez seja difícil.] Lá. [Mas podem tirar a língua portuguesa.] Lá, eles podem pôr mais a língua inglesa, não sei. (UH1: EVR04, 510)

Quanto aos participantes no grupo de discussão, estes vêem a pertença à CPLP como uma forma de proteção de Timor-Leste, sobretudo dos interesses da Austrália.

GD2: Claro que sim. Ela tem interesse sobre o país de Timor. O petróleo, a nossa riqueza, assim. Porque a história, a história. Diga-nos. Antes da independência. Antes da independência ou cerca. Quando. Antes de eleições para. Antes de 99, a Austrália quer quando um Timor independência usa a língua inglesa como a língua oficial. Não é a língua portuguesa, não é a língua portuguesa. Mas nós sabemos, nós sabemos que é mais política. No entanto nós escolhemos a língua portuguesa como a língua oficial no nosso país. Foi para. Por causa da nossa riqueza às vezes tem um problema, e problema, sim, a nossa força é a CPLP. Mais ou menos. Proteção.

GD4: É assim. O Austrália tem grande interesse com Timor-Leste, mas em termos de política e história, nós integramos com Portugal, não é Austrália, nada com a Austrália. (UH2: 188)

Religião católica – Este código reúne as opiniões dos entrevistados no que se refere à importância da religião católica, comum a Portugal e Timor-Leste, e nas vantagens ou inconvenientes que daí advêm, quer em termos de adaptação e integração em Portugal, quer de apoio comunitário, emocional ou de qualquer outro tipo, prestado por esta instituição religiosa aos timorenses que estudam em Portugal. Exemplo: *Ou seja, no colégio internato todas as noites antes de dormir nós temos esta cultura no colégio que é boa noite. Boa noite é aquela reflexão tipo três, cinco minutos. Depois da reflexão então falavam sobre a realidade de Portugal, a realidade deles. E pronto, conhecia Portugal a partir destas pessoas. Acho que já vinha com alguns conhecimentos, mas o que tinha mais cabeça é Fátima.* (UH1: EVR02, 61)

As opiniões dos entrevistados dividem-se quanto à importância da religião na escolha de Portugal para prosseguir os estudos, com a maioria a afirmar que a religião não teve influência na decisão.

[A religião teve impacto na sua escolha?] Não, não, não, não. (UH1: EVR03, 48)

[Passou] Completamente ao lado. (UH1: CBR01, 44)

N'yo. A religi'yo n'yo e' N'yo' Decide para minha' Futuro. A vida e' meu. A decis'yo toda faz parte da minha vida. O que e' que eu decidi, o meu pai n'yo faz a interven'yo. S' disse: tudo isso depende a sua decis'yo. Por exemplo, o meu pai disse: sou teu pai. Eu tenho obriga'yo moral para' Para' Contribuir o que e' que eu tenho. Eu n'yo posso e' contribuir com o que e' que eu n'yo tenho. (UH1: CBR02, 41)

N'yo, n'yo. [S' raz'e s acad'micas?] Acad'micas. (UH1: CBR03, 42)

Apesar da perspectiva da maioria, para alguns estudantes a religi'yo foi um fator de peso.

Eu acho que Deus j'a criou um bom caminho para eu vir aqui, por isso e' uma boa op'yo. (UH1: EVR01, 146)

N'os na nossa vida religiosa temos este voto de obedi'ncia, fazemos isto e ent'yo onde e' que precisamos de n'os, os nossos superiores iam mandar-nos para esses pa'ises. Portanto e' como os salesianos de Timor e portugu'is, tem esta, uma coopera'yo entre as duas. (UH1: EVR02, 35)

Eu j'a conhecia porque era F'tima. A minha escola prim'ria era Nossa Senhora de F'tima e portanto F'tima, mas tamb'm j'a conhecia muitos mission'rios que eram os padres que foram para l'a, a maioria daqui, ent'yo' Ou seja, no col'gio internato todas as noites antes de dormir n'os temos esta cultura no col'gio que e' boa noite. Boa noite e' aquela reflex'yo tipo tr'es, cinco minutos. Depois da reflex'yo ent'yo falavam sobre a realidade de Portugal, a realidade deles. E pronto, conhecia Portugal a partir destas pessoas. Acho que j'a vinha com alguns conhecimentos, mas o que tinha mais cabe'a e' F'tima (UH1: EVR02, 61)

Eu tenho religi'yo cat'lica. Sobre religi'yo cat'lica eu, quando eu tava a estudar prim'ria at'e secund'ria eu sou um ac'olito, ent'yo eu sou um puro de cat'lico. [Ent'yo teve alguma influ'ncia o facto de Portugal tamb'm ser cat'lico?] Sim, porque eu quero visitar a F'tima e a Roma. [J'a visitou?] Roma ainda n'yo, mas um dia' [Ou seja, a sua forma'yo base tamb'm teve alguma voca'yo religiosa, e' isso?] Porque quando eu estava a estudar na prim'ria eu queria padre, n'yo e'? Mas de depois de pr'e-secund'rio, at'e secund'rio at'e universidade eu n'yo consegui. Ent'yo pronto. Mas eu, rela'yo entre cat'lico e comigo e' bom, eu gostei muito. (UH1: TMR01, 54)

Apesar da religi'yo n'yo ter sido para todos um fator decisivo na op'yo por Portugal, muitos entrevistados afirmam que frequentar a igreja e' importante para o seu bem estar em Portugal.

Todos os bolseiros que est'yo c'a, a maioria, 80% foram alunos daquelas escolas privadas, os col'gios que foram ensinados pelas congrega'oes, institui'oes

religiosas. A maioria s̃o antigos alunos do Colégio e dos alunos da Escola Católica. (UH1: EVR02, 55)

[O mais fácil na adaptaç̃o é a] quest̃o da religĩo, porque aqui tem várias igrejas que todos os Domingos podemos ir à missa. (UH1: EVR04, 13)

É assim, eu acho que Portugal tem influêcia porque Portugal também que ensinou ou dá-nos a conhecer sobre a religĩo católica. Ent̃o, aqui é muito bom. [Mas para si, acha que foi um fator de peso?] Peso eu acho que ño. Eu gosto de Portugal porque além de, além de padr̃o de língua portuguesa tem muitas igrejas. Em todo o lado eu tenho. Ent̃o, no domingo quando eu quero ir participar ou ouvir a missa ño é difícil. (UH1: EVR04, 61)

Ok, para mim, a religĩo católica também faz parte da minha vida. Primeiro, naquela altura quando. Eu ño sei muito bem a história, mas já aconteceu na minha vida que costumava ir à igreja para ter mais. como se diz. conselho na igreja, para vir cá. Eles também aprendemos a língua portuguesa lá na igreja. [Ent̃o teve influêcia?] Sim, teve influêcia também. (UH1: EVR05, 46)

Alguns entrevistados referem a sua surpresa ao verificarem que, ao contrário de Timor-Leste, os jovens portugueses ño frequentam a igreja. Esta é uma quest̃o apontada pelo grupo de discuss̃o como um fator que pode ajudar a explicar a dificuldade na integraç̃o dos timorenses e nas suas relaç̃es com os portugueses.

Ño... é assim quando eu também um bocado admirei quando vim para aqui porque nós sabemos que Timor-Leste naquela altura ño tinha nada a ver, contacto com nenhuma religĩo. Foi os portugueses que em 1511 eles foram para lá dar os missionários para ensinar os timorenses para ser católicos e admirei-me um bocado quando vim para aqui porque há muitos séculos há séculos os jovens aqui ño praticam nada. Quando eu fui para a missa e os meus colegas " Ent̃o vais para a missa?". Os meus colegas portugueses eles ño praticam por isso é assim... Eu também ño vou julgar alguém porque eles têm a escolha da sua vida, da sua crença, eu admirei-me um bocado porque os timorenses... Os portugueses é que trouxeram a religĩo para lá. E quando eu vim e quando fui para a missa eles admiram comigo. Eles dizem " É pá vais para a missa?" eu também ño queria influenciá-los para falar, É pá, você tem de respeitar a minha religĩo, e fui para lá por causa da minha crença. Mas eu ño vou influenciar ninguém aqui para vir comigo para ir à missa. (UH1: EVR01, 49)

GD3: Domingo, quando entrei na igreja, mas ño tem, ño há jovens, ño, ninguém, nada, jovens que há lá dentro. Timorenses até há ali, mas portugueses ño, como é que vai conversar? (UH2: 137)

GD3: Se eu. Falo outra coisa. A repetir para dizer. Quando nós vem a primeira vez aqui, encontrámos de manhã. Encontrámos as professoras que

infância. E aquela quej Fala, conversa com eles, depois, ele disse quej Muito, quando, sobre integraçj é fácil. Primeira vez que, depois de 3 ou 4 meses volta para lá, “Ai F., já fala português”.

GD1: Melhor.

GD3: “Um pouco melhor”. Mas antes disso euj Falei com vósj vocês, masj Nj não entendo nada. Mas agora um pouco melhor. Na igreja falo com alguns amigos, já entende. Estej Nj é por causa de integraçj. E nj é por causa dej Parece que asj jovensj

GD1: É emocionj, emocional, os jovens sentem...

GD2: Os jovens, os seus pensamentos ainda nj mais longe. Para os que mais velhosj (UH2: 154)

Um dos entrevistados estabelece uma relaçj entre a religiã católica e as línguas de Timor, entre as quais o português e o tétum.

Mas o tétum tem duasj Tem dois versj s. O tétum DIT, Díli Institute of Technology, e o tétum da versj da igreja. O tétum da versj da igreja mantémj O vocabulário de português. “Aparecer”, entj o tétum vai escrever totalmente igual “aparecer”. E o outro com as letras é diferente. Tem dois versj s. Mesmo tétum mas tem duasj Dois versj s. (UH1: CBR02, 237)

É assim, isso é muito curioso para eu para saber. Tétum é uma língua influenciada com a língua portuguesa dos missionários. Tétum transforma-se na língua tétum com uma influêcia dos missionários. Com os padres, com os bispos. Eles é que façam um dicionário de tétum. Isso tem a ver também com a religiã. Porque antigamente nj havia tétum-praça, temos tétum terik. Tétum terik que é a zona de Suai, a zona de Balibó, a zona dej falam isso. E depois os bispos, os generais que transformam essa língua tétum terik com a influêcia do português para transformar em tétum-praça. Isso é tétum. Mistura de português e tétum. (UH1: EVR01, 263)

E acho que estj a fazer bem, está a desenvolver, tirando a gramática, porque o tétum, o próprio tétum, quem o desenvolveu foi a Igreja, nj foij agoraj foi lá um linguista e tem influêcia do espanhol e lá escreveu daquelas maneiras todas, nj tem a verdade do tétum que tinha e tira o sentido das coisas, a identidade das coisas. Porque o tétum, quem desenvolveu foi a Igreja. Primeiras traduções foi muito escrito sem... As missas foram traduzidas todas em tétum. (UH1: EVR02, 346)

O mesmo entrevistado afirma que a falta de jovens interessados na igreja e a crise de vocações em Portugal poderá contribuir para um crescimento da comunidade timorense neste país.

Timor sim, porque a nívelj estamos a falar a nível de congregaçj de salesianos, porque sjõj é um dos países que estjõj produzemj ou seja, fazem mais, tem

mais vocações, não é? E então mesmo a nível, nas notícias a nível central, nível mundial, central, por ter mais vocações como Timor e Vietname e outros países que estão então está em destaque. Nós, por exemplo, nestes momentos, estão a mandar nós falamos em missionários, que Timor era recebe muitos missionários portugueses, agora nestes momentos está ao contrário. Mandam os missionários para outro lado. Mas os nossos alunos muitos timorenses neste momento estão na Argentina, estão na China, na Mongólia, no Equador, no Brasil, aqui na Holanda, na Bélgica, ou seja, foram para mandaram para outros países. (UH1: EVR02, 220)

Multiculturalidade – Este código agrupa as opiniões dos entrevistados acerca das suas relações multiculturais, quer com os seus próprios conterrâneos quer com pessoas oriundas de outras culturas, bem como a forma como percebem as diferenças e semelhanças entre a sua própria cultura e as restantes. Exemplo: *Porque é assim, por causa da diferença da cultura em termos de falar em termos de integração em termos de background é totalmente diferente. Às vezes eles dizem "Eu não quero saber eu não quero interagir com eles porque eles são assim. Pronto eu desisti de interagir com os portugueses". Alguns conhecidos disseram isso.* (UH1: EVR01, 160)

A multiculturalidade, desde a exposição a diferentes culturas até ao contacto com as mesmas, é vista como positiva pela maioria dos entrevistados.

Não só a língua eles também têm de ter mente aberta para receber também a outra cultura para interagir com eles tem que ter muita consideração com os outros. (UH1: EVR01, 189)

Por causa do desenvolvimento de um país O Portugal há muitos séculos é um país desenvolvido, por isso eles quando interagem com as pessoas estrangeiras, que tem muitas nacionalidades eles já nasceram com isso. É diferente com os timorenses que viram as pessoas malae. (UH1: EVR01, 211)

A minha mãe diz a vida é sempre assim, temos de aprender muitas coisas sobre a vida, sobre esse mundo. Não podemos ficar só em Timor. O meu pai é que tem medo para voar. (UH1: EVR01, 217)

Eu já viajei para muitos países, já tenho contacto com muitas pessoas aqui na Europa, da Rússia de muitos países. Às vezes, eu também hoje em dia a tecnologia faz tudo, por isso eu aprendi muitas coisas lá. (UH1: EVR01, 220)

Para desenvolver o turismo preciso de contacto com as comunidades internacionais, com a língua. Como é que posso desenvolver Timor? Eu já tenho uma noção. Eu tenho de fazer uma comparação é que diferente. (UH1: EVR01, 284)

Para ele ter mais desafios, aprender mais cultura, é uma boa experiência, uma experiência incrível que nem todas as pessoas que estão no mundo podem estar no estrangeiro para estudar, nem todos. Porque às vezes eles não queriam estudar lá fora para não ter mais desafios e assim. E às vezes também com o financiamento. Economicamente. Isto é um orgulho para estar aqui. (UH1: EVR01, 321)

Sim, sim, é muito positivo aqui ou noutros países, ou seja, uma formação fora do nosso país porque nós sabemos, na nossa cultura, abre o horizonte e conseguimos porque também Timor continua em desenvolvimento, e então conseguimos no dia em que nós voltamos, conseguimos adaptar, sem tirar o essencial daquela identidade, mas adaptar pela missão que exerce, é Comparando com a realidade que vivi, por exemplo, em Portugal ou noutros países qualquer. (UH1: EVR02, 314)

Os timorenses que vão estar nos lugares importantes, na estrutura de Timor, têm formação cá e levavam as tradições daqui e vão para lá e se calhar, no desenvolvimento futuro de Timor também vai ter esta característica alguma influência de Portugal, por exemplo até já tem aqueles cafés que antes não tinha [risos] que a gente bebe depois do almoço. Já tem padarias. Por acaso Eu vivia numa época em que não havia supermercado, não havia centro comercial. [risos] Tem cinemas, tem aqueles passeios na praia. Com as famílias, ir à praia (UH1: EVR02, 351)

Eles não quer tentar lutar noutro país. Então, eu não sou eles, eu tenho outro sonho, eu quero conquistar, eu quero aprender, outras línguas, outras culturas também. (UH1: EVR04, 55)

No início não mas depois de estudar aqui eu acho que quando voltar para Timor eu vou [Sente-se mais preparada?] Mais preparada para interagir e trabalhar com outras pessoas. (UH1: EVR04, 496)

E depois quando chegarmos cá também a cultura é que pode nos dar um impacto para nós. Não conseguimos conhecer bem a cultura portuguesa, a cultura brasileira Isso também. (UH1: EVR05, 113)

Aquilo que vemos é que nós gostamos de trazer muito aquilo que é de fora e não evoluímos aquilo que é nacional. As pessoas são muito ligadas à cultura, à *Lulik*, *Uma Lukik* e não sei quê Eu também acredito eu também acredito nisso, não é? E acho que para nós, *Uma Lukik* é A nossa cultura guia-nos um bocado, na nossa forma de viver Mas também dependem muito disso. E acho que Dependendo muito da cultura As pessoas não avançam. Eu acho que não há muita ciência. (UH1: CBR01, 107)

Eu acho que existem vantagens em entrar em contacto com outras comunidades, e temos feito isso, temos participado em feiras, culturais em quej Prontoj (UH1: CBR01, 112)

Nýo [Risos] ajudou. Até professorasj S. com a professora M. só ensinou-me sobre culturaj que pode fazer em Portugal, o que nýo pode fazerj Nýo pode falar isto, isto, isso [risos]. Cultura. (UH1: CBR03, 58)

A maior parte dos entrevistados afirmou que muitos portugueses nýo conhecem a história ou a cultura timorense, por vezes nem sequer a localização geográfica. Alguns acrescentam ainda que sentem que os colegas portugueses nýo revelam grande interesse em conhecer Timor-Leste.

Os colegas nýo conhecem Timor. Eu posso explicar mas eles também nýo estýo muito interessados. Eles gostavam de ir mas eles nýo estýo interessados para aprender uma coisa de cultura. (UH1: EVR01, 171)

Nýo naquela altura no meu segundo ano quando a professora de turismo disse que os timorenses comem carne de cýo. Os meus colegas admirados disseram “Vocês comem cýo?”. Nós tivemos uma influência de comida Indonésia eles fizeram isso durante a invasýo da Indonésia em Timor. Nós costumávamos fazer isso. Eles só sabem que Portugal conheceu Timor e Timor faz parte da colonizaçýo portuguesa, é só isso. (UH1: EVR01, 178)

Mas pela cultura, se calhar [risos]j nýo pela cultura. (UH1: EVR02, 219)

Porque também tem a ver com o currículo da educaçýo, nýo é? Por exemplo, nós, quando estávamos em Timor a estudar sobre a História, sýo só histórias mundiais, só conseguimos ver aquilo doj dos descobrimentos, dos anos maisj mas aquelesj a história de Portugal, essas coisas nýo, e tambémj Por isso que muitos jovens daquij agora se calhar já tem cá muitos universitários que conhecem, pela interaçýo com os estudantes timorenses. Mas vai para uma escola secundária ou pré-secundária, apresente-se comj sou timorensej eles nýo sabem onde é que fica o Timor. [Risos] Entýo temos de fazer “olha Europa está aqui, Portugal está aqui, Timor está aqui, para chegar até Timor tens de fazer um buraco [referindo-se aos antípodas, ao planeta] para chegar até aqui. [risos]. (UH1: EVR02, 225)

Nýo. Alguns que conheçoj eles nýo tinham a ideia como é que é a cultura, e essas coisas. Mais pela curiosidade, queriam conhecer. Acho que os que já foram para Timor sabem, os que nýo, nýo. Até porquej tem uma vez, uma senhora Um senhor, um senhorj pensava que Timor éj situa-se em África. [risos] Até assustei porque os mais velhos é que sabem, sabem essas coisas, masj acho que um padre, foi um padre ej pensava que Timor fica situado em África. (UH1: EVR03, 192)

[Os professores conhecem Timor?] No meu professor n̄yo. [E os colegas também n̄yo?] N̄yo, n̄yo. (UH1: TMR01, 251)

Ah, eu acho que a resposta é 50/50, porque alguns conhecem e alguns n̄yo. [Na sua experiência ent̄yo já teve pessoas que conheciam alguma coisa?] Sim, sim. Há uma professora lá na minha Faculdade, ela ensina Turismo Património, ela conhece bem Timor. Depois o professor que ensina sobre a Cultura Portuguesa ele também conhece Timor. Eu acho que ele também sabe. Os dois também sabem sobre a história de Timor. (UH1: EVR04, 253)

Ninguém. Nada, nada. Eles só conhecem através dos colegas, já lhes contaram, mas ainda n̄yo foram para lá. (UH1: EVR05, 159)

[Risos] Felizmente sabem onde é Timor. Timor-Leste, mesmo. [Porque há quem ache que timor é em África] Continuo a ouvir. Ouvi na semana passada [risos]. E é doloroso [risos]. Felizmente os professores que eu tive sabem onde é que é Timor, mas n̄yo conhecem muito bem, às vezes n̄yo sabem qual é a língua que nós falamos lá, e n̄yo sabem n̄yo conhecem a cultura. N̄yo conhecem. (UH1: CBR01, 157)

Sim, sim. Eles têm interesse em conhecer mais Timor, portanto é engraçado, é engraçado. (UH1: CBR01, 278)

Alguns Conhecem Dois professores. [E os colegas?] Ainda n̄yo. Eu já convidei os meus amigos para Timor “olha, eu preparei para vocês casa Só casa. Vocês só vai pagar viagem. Alimentação lá é muito barato. Eu convidei os meus amigos. (UH1: CBR02, 169)

As pessoas muito fechado, n̄yo fala n̄yo conhece Diferente com indonésio, sempre “hi”, “mauku mana” “onde vai” (UH1: CBR03, 97)

Cultura n̄yo. Conhecem mapa, eles (UH1: CBR03, 152)

Os entrevistados revelam sentir bastantes diferenças entre a sua própria cultura e as restantes culturas com as quais contactam em Portugal durante a sua estadia e o seu processo de adaptação e integração. Alguns estudantes referem também as semelhanças culturais como pontos de contacto que os ajudam nesta experiência. Contudo, afirmam que, em geral, se sentem mais próximos das culturas africanas e brasileira do que da portuguesa.

Porque é assim, por causa da diferença da cultura em termos de falar em termos de integração em termos de background é totalmente diferente. Às vezes eles dizem "Eu n̄yo quero saber eu n̄yo quero interagir com eles porque eles são assim. Pronto eu desisti de interagir com os portugueses". Alguns conhecidos disseram isso. (UH1: EVR01, 160)

Eu sou uma pessoa aberta, mais um pouco open minded. Eu já conhecia muito bem os timorenses e já interagi bastante com eles e também já conheço a cultura portuguesa. Às vezes também posso interagir com eles. Eu prefiro com as pessoas estrangeiras porque eu queria mais aprender sobre a cultura sobre as características das pessoas como é que eu posso interagir com as pessoas do estrangeiro, falar com as pessoas temos muito respeito porque aqui tem vários países quando falamos com pessoas de outra cultura temos de respeitar. Entýo assim. Dá-nos muitas experiências em termos de conversa, em termos de brincar, dá-nos muitas experiências. Depende das pessoas primeiras pessoas que sýo mais próximas. Os timorenses que nýo se dýo týo bem comigo também nýo. [Os melhores amigos sýo] Um português, uma francesa, uma ucraniana e dois timorenses. Falamos em português. (UH1: EVR01, 164)

[P]orque Europa] Portugal é diferente com Timor. Com a sua realidade é assim. (UH1: EVR01, 284)

Sim, um bocadinho diferente o estilo de vida, em Timor se calhar um bocadinho mais tradicional e aqui os salesianos nýo mais aberto mas depende do estilo de vida nas europeias mas basicamente nýo senti assim muitas diferenças na minha estadia. (UH1: EVR02, 65)

[Hesitaçýo] A cultura mas no nível da religiýo, acho que o português também foi sempre um país católico, sim, foi sempre, é sempre, continua a ser e portanto] Sim, a nível a prática religiosa sim. Acho que a nível social também se calhar foi sempre assim parecido, ou seja, agora é assim depois de Portugal entrar no país europeu de desenvolvimentos se calhar nota-se mais um bocadinho a nível social, mas sente a ligação familiar sempre importantes como os timorenses. Os timorenses a ligação das famílias é sempre importante, e depois a identidade, a identificação pela família, mesmo os portugueses e os timorenses acho que têm quase parecidos. (UH1: EVR02, 165)

Sim, [os timorenses] precisam mais de família, mais de família, ou seja, mais comunidade do que sozinhos. Por isso que sempre procuram aquelas pessoas que têm a mesma sensibilidade. E por isso que nós temos, até mesmo os timorenses, estýo mais ligados com] até mesmo com alguns brasileiros, até se calhar os cabo-verdianos, até mesmo, nýo com] o próprio português. (UH1: EVR02, 182)

[Somos parecidos, somos diferentes?] Em alguns aspetos sim, agora] [A relação com a família é igual para os timorenses e para os portugueses?] Aqui, quando se diz a família é só o primeiro grau, só pai, mýe, irmý, é só] Lá em Timor nýo, família é também primo, até família de segunda geraçýo, já é muito distante, também consideramos família, isso eu acho que é muito diferente daqui. (UH1: EVR03, 137)

Aqui é muito diferente. Quando cheguei cá sempre eu comia só arroz, arroz, todos os dias. Mas hoje em dia mudei. Às vezes eu comi massa, legumes. [Adaptou-se bem à comida portuguesa?] Sim. (UH1: TMR01, 143)

Diferente em termos de cor, né? [Sim, claro, questões físicas, mas questões psicológicas, de cultura. Sentiu essa diferença?] Sim, porque as pessoas de portugueses ainda não foram para outro estrangeiros sempre nem fala com os estrangeiros. Mas as pessoas que já foram ao estrangeiro a atitude é diferente, porque sempre cumprimentaram, sempre perguntaram como é que é? [E semelhanças? Já falámos na religião e na língua. Há mais alguma coisa em que os portugueses sejam muito parecidos com os timorenses?] Em termos de dança. Porque dança daquela bailarina nós também temos, é igual. [As danças mais tradicionais, é isso que está a dizer?] Sim. (UH1: TMR01, 176)

Espera. Parecidos? É diferente. Porque é assim, os timorenses são simpáticos. E os portugueses não é antipáticos mas individualista, isso é que é diferente dos timorenses. Estudante timorense aqui, nós timorenses sempre bem-disposta, mas às vezes os portugueses não quer ligar às pessoas mesmo quando conhecer e às vezes não falam mais com as pessoas. [Ou seja, acha que são mais individualistas?] Iá. Essa é a realidade que acontece. (UH1: EVR04, 186)

O que é que acontece? O que é interesse aqui é? eu vi e participei numa festa numa discoteca, num bar. As pessoas mais velha estiveram lá. Então! Lá em Timor nunca acontece isso assim! Os mais velhos, os *katuas*, não podem, não podem ir à discoteca, porque assim, proibido para eles. Os filhos vão ver “É pai, o que é que está a fazer aqui?” Têm medo e têm vergonha também. Quando vir cá? Como se diz? Relaxar, para nós. Quando eu vir cá aprender, é para relaxar. [Mas não são todos?] Eu vi para alguns. Para os que têm dinheiro. Mas para nós? Os nossos pais, os nossos avós e os nossos antepassados não iam, porque é assim? Querem? como se diz? investir o dinheiro para cultura. Construção da casa, *Fetosa umane*, *Barlaque*? Por isso que não conseguimos sair fora. [Como foi o seu barlaque?] é assim? O meu barlaque? Eu casei com uma mulher de Ainaro? Trouxemos 4500 dólares para a família da minha esposa. [Não foi em búfalos?] Não, dinheiro só. Já mudámos essa situação. [Curioso, porque até agora nenhum dos outros entrevistados é casado.] Os timorenses? Estão a mentir. Às vezes já tem esposa, mas esconderam isso. Esconderam para ter mais amigos, como se diz? amantes, namorados aqui, eu sei muito bem. Isso é a privacidade deles. (UH1: EVR05, 113)

E hábitos, a nível da comida. Lá come-se arroz todos os dias. Às vezes ao pequeno-almoço. Aqui não, aqui é pouco [risos]. Ainda hoje lá em casa só se come arroz, não é? Se calhar até como mais massa do que qualquer outra pessoa lá em casa, mas... [Sente falta do que comia em Timor?] Sim. Exato. Quando vamos a jantares eu tenho um primo que come bacalhau com natas e arroz [risos]. Nós comemos *noodles* e arroz. Comemos fruta com picante. Tudo com *piri-piri*. Então os nossos amigos, às vezes? Mas eles já se habituaram. Sempre que eu

vou jantar a casa deles têm que fazer arroz [risos]. [Senyó] Nýo é comida [risos].
(UH1: CBR01, 84)

Olha, eu tenho de falar assim. Dentro na escola, a primeira dificuldade é ambiente, e segundo é cultura. (UH1: CBR02, 57)

Os participantes no grupo de discussyó concordam com a perspetiva da maioria dos entrevistados, acrescentando ainda que o desinteresse demonstrado pelos portugueses é um dos motivos que os leva a aproximar-se mais de estudantes de outros países da CPLP.

[Os vossos colegas de doutoramento conhecem a vossa cultura, as vossas tradiçes?]

Todos: Nýo, nýo.

GD1: Nýo, eles nýo conhecem.

GD2: Nýo interesse.

GD3: Porque eles nýo falam.

GD1: Eles falam menos connosco.

GD3: Só isso, bom dia, boa tardej

GD1: Eu queria dizer que aqui, os nossos amigos na turma, eles têmj Eles nýo criam comunicaçyó connosco. A verdade é assim. Para mim, eu mais próximo com amigos angolanos, moçambicanos e brasileiros. Eles querem trabalhar junto connosco. Por exemplo um trabalho de grupo, nós é que juntamos num trabalho de grupo mais fácil, comparando com o português. Euj O que é que eu repareij Pode trabalhar junto com um português, mas eles querem que nós temos uma habilidade. Por exemploj

GD2: Nýo a capacidadej Incapacidade.

GD1: Eles querem que nós temos um bom conhecimento em inglês, ou em matemática, ou em qualquer área. O que eu reparei antes, quando fiz mestrado em Braga, tinha muita dificuldade, como os jovens disseram, tinha muita dificuldade para criar um grupo. Eles nýo querem envolver-me no grupo! Entyó, alguns perguntaramj Sabes falar em inglês? Eu disse “Oh meu Deus, venho cá para aprender português, nýo inglês! Claro que comunica sim, mas escreve nýo. Um amigo, ele tem a nossa idade. Ele conhece a história do Timor. Ele disse, “nýo, nýo, amiga, vem cá, eu sei o Timor, Timor vem cá para aprender português. Ela sabe falar bem português, nýo pergunta em inglês. Ela vem cá para estudar português”. Eu juntei-me com o grupo dele. (UH2: 246)

[Alguns entrevistados disseram que há novelas portuguesas em que uma personagem dá um beijo na outra e que as famílias timorenses mudam para um canal indonésio. Isto acontece? É cultural?]

GD1: Nýo, nýo pode ver, sim [risos]. É verdade, eu também nýoj Proíbo os meus filhos de verj (UH2: 408)

Por outro lado, tanto os entrevistados como os participantes no grupo de discussyó afirmam que os timorenses conhecem pouco acerca da cultura portuguesa. No grupo de

discussão foi ainda salientado o facto dos timorenses mais velhos possuírem um maior conhecimento da cultura de Portugal do que os mais novos.

[Os timorenses conhecem a história e cultura de Portugal?] [Risos] Acho que não.
(UH1: EVR02, 222)

Os que já vieram cá, conhecem. Lá já acho que não. (UH1: EVR03, 170)

[Os timorenses conhecem a história e cultura de Portugal?] Isso eu não sei porque os timorenses não contaram isso para mim. [Conhecia antes de chegar a Portugal?] Eu só conhece o 25 de Abril, mais nada. [Ou seja, quando chega aqui não sabe muito bem] E com Fátima também, eu conheço Fátima, em termos de relação de católica. [Porque teve a sua experiência também mais para o lado religioso, não é?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 222)

Nem todos. [E têm algum interesse em conhecer? Ou acha que só quando chegam cá, os que vêm para cá é que aprendem alguma coisa?] (Breve hesitação) Acho que vêm para cá, acho. Porque lá em Timor só os frades da escola portuguesa que tem conhecimento sobre Portugal e o resto não, escola pública não e depois escola católica também não. (UH1: EVR04, 227)

Sim. Os mais novos conseguiam conhecer muito bem a história de Portugal porque aprendiam também às vezes. Estudavam na escola lá na escola EPD, Escola Portuguesa de Díli, talvez que eles conhecem, mas. Escola pública não conhecem muito bem. (UH1: EVR05, 141)

São apanhados de surpresa. Se nem a própria história de Timor compreendem [risos]. Desculpe, isto foi um bocado rude. Mas é verdade! [risos]. (UH1: CBR01, 139)

Na aula língua portuguesa, a professora ensinar só. Estudos sobre a cultura portuguesa. Ensinar sobre. Primeiro Rei até Salazar [risos]. Começa Dom Henrique, depois Salazar. Para mim eu cheguei aqui e não conhece. [E os outros colegas timorenses?] Eu não sei. Eu acho que não. Quando conversar eu sempre dizer. Isto. Isso é D. Diniz, o primeiro, ele que fundador de Coimbra, “Ahh!”. E depois eu diz “Isto. Isso é a ponte D. Pedro e Inês”. Eu explica sobre a história. Maioria não sabia. Não conhece. (UH1: CBR03, 136)

[É verdade que muitos timorenses não conhecem a cultura portuguesa e que muitos portugueses não conhecem a cultura timorense?]

Todos: Um pouco, um pouco

[Vocês conheciam?]

GD4: Conhece porque essas culturas que vem de Portugal para Timor, por exemplo dança, canções, e depois a cultura vem de inglesa, esta cultura também

vem de Portugal. Quando os portugueses n̄o conhecem timorense cultura, os velhos conhecem, mas os jovens mesmo n̄o. (UH2: 242)

Efetivamente, para alguns entrevistados, o facto de se ser um cidad̄o português no passaporte n̄o é raz̄o suficiente para que exista uma real compreens̄o da ou uma integraç̄o total na cultura portuguesa.

Eles podem ter uma cidadania portuguesa em termos de documentaç̄o. Mas eles n̄o falam português e eles n̄o podem ser um português nativo. Eles t̄m uma cidad̄o português com uma documentaç̄o, mas fisicamente eles s̄o timorenses. Psicologicamente também n̄o. Muito diferentes. (UH1: EVR01: 226)

Mesmo com os portugueses foi um bocadinho mais identificados por causa pela religīo e pela cultura, mas também acho que até mesmo o povo próprio de Timor já tinha mesmo identidade própria antes da chegada dos portugueses e dos indonésios. (UH1: EVR02, 142)

[Risos] Isso é difícil. [Dizia que os timorenses t̄m mais timidez?] Exato, e os portugueses t̄m mais à-vontade] Daí conseguem depois] [E o que os aproxima?] É a língua, n̄o é? [E tirando a língua?] Eu] eu acho que n̄o] Eu acho que só a feijoada! [Risos] [A comida] tem muita influênci portuguesa, mas] Sempre com caraterísticas timorenses, mas tirando a feijoada eu n̄o sei o que é que há] E o catolicismo, claramente. Mas tirando isso acho que n̄o, somos completamente diferentes. Apesar de que s̄o muito] Influenciados pelos portugueses, mas completamente diferentes. (UH1: CBR01, 115)

Somos muito diferentes, até dentro da própria família. [Mas todos se aceitam?] Sim, claramente. Apesar que existem sempre críticas, todos os dias, “Ah, porque é que gostas de usar este tipo de roupas?”] Eu visto-me assim] simplesmente n̄o gostam do meu estilo, ou da forma como eu como, ou] N̄o. Porque em Timor come-se de boca aberta. E eu estou sempre a criticar os meus irm̄os. “Fecha a boca quando comes!”. Irrita-me [risos]. Mas] É sempre assim, mas é a gozar. Cada um] Somos completamente diferentes. (UH1: CBR01, 188)

É difícil] [Integrarem-se?] Numa cultura mais geral] [Perderem as suas caraterísticas mais étnicas?] T̄o cedo n̄o é possível. Até hoje nós temos estas conversas e cada distrito tem a sua própria forma de] De falar, de comunicar, de ver as coisas] Por exemplo, em Los Palos, se tu n̄o te conseguires comunicar bem] Por exemplo] O professor está-me a entrevistar agora, mas se transmitir a mensagem errada daquilo que é o meu ponto de vista para as outras pessoas, vai ser muito mal interpretado pelas pessoas de Los Palos e] [Risos] A consequência é a morte. Portanto] [Por uma quest̄o de orgulho extremo?] Sim, isso mesmo, por orgulho. [Como a quest̄o da violênci em 2006?] Sim, sim. Eu assisti a isso. É uma quest̄o muito complicada. Até no próprio distrito de Los Palos existem famílias diferentes] E tive a perguntar ao meu pai a que família é

que eu pertencia, a que descendência] [Os antepassados?] Sim, sim] [Aquele
questão] dos reis, dos *Liurais*] (UH1: CBR01, 225)

Eu acho que não. Diferentes. Mais timorenses. (UH1: CBR03, 186)

No que respeita as suas relações com membros de outras etnias e culturas timorenses, os entrevistados revelam ter a noção da existência de algumas diferenças que os separam mas afirmam que, em geral, estas não são tão importantes no contexto português. Referem que aqui todos são, em primeiro lugar, timorenses, apesar virem de um país tão multicultural, pluriétnico e plurilingue como é Timor-Leste.

Depende das pessoas que interagem. Às vezes as pessoas de Maliana aqui também não se dão bem comigo, não é direto. (UH1: EVR01, 182)

Nós temos a nossa cultura, nós fazemos muitos rituais. Em bunak também. Os *Lia Na'in*, os *Aldat*, *Ada?*] Eles também falam com uma outra língua, não é o bunak, é uma outra, ainda] língua. Para os rituais. Eu estava a pensar] as coisas, temos de escrever para fazermos uma investigação para melhor] para] exemplo, no futuro para nós atrairmos mais turistas] é um bocado engraçado, porque eu também sou timorense e fiquei admirado e fiquei um bocado engraçado com isso. “Ele tem uma outra língua?” “De rituais?” Eu acho que para vocês os estrangeiros, vocês pensam como eu] Em termos de escrever, fazermos uma entrevista] porque nós também, são] são] pouca gente, acho que não há, sabe realmente] dos timorenses, para investigar neste momento. (UH1: EVR01, 250)

Não, é porque] acho que o único que nós conseguimos ter, é sensibilidade, é] por sermos timorenses. Nós quando estamos em Timor nós nem conhecemos um ao outro, porque aqui um de Aileu, um de Los Palos, de Baucau, de Ermera, se calhar conhece nos colégios, nas escolas privadas e “ah, eu sou desta escola”. Mas aqui, por ser timorense já é uma família, e portanto] Acho que é só por ser timorense, não é porque se conhece. (UH1: EVR02, 228)

Quando chegamos aqui] conhecemos aqui? Acho que não tinha dificuldades, não. (UH1: EVR03, 197)

Tantas línguas] Acho que é difícil, mas tentar. O tétum é suficiente. (UH1: EVR03, 337)

Às vezes nós realizamos um torneio, ou faz uma festa, uma festa para celebrar o dia de Timor, exemplo 20 de Maio, 28 de Novembro ou dia 1 de Novembro. Pois assim nós conhecemos lá, né? E depois ah, eu sou de aqui, de aqui] [E falam tétum?] Sim, nós falamos a tétum. [Mas normalmente nesses encontros, se encontrar mais pessoas que falem, por exemplo, makassac, é mais fácil juntar-se a essas pessoas ou é igual?] Todos igual, aqui todos igual porque somos timorense.

[Em Portugal s'yo primeiro timorense e depois makassae?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 254)

N'yo, n'yo separamos entre nós. Porque é assim, a língua pode nos ligar, tal como o tétum. Mesmo que eu falo a língua midiki, o outro amigo meu fala makassae, n'yo podemos separar entre nós, temos que ter unidades entre nós. [E quanto às divisões de 2006?] Agora já n'yo. Isso por causa de influenciação dos políticos. Por exemplo assim, um amigo meu casou com uma mulher de Los Palos, ele é de Ainaro, ent'yo conseguiu juntar a família, significa n'yo vamos separar entre nós. Se separarmos, o que é que acontecer com os filhos? Os filhos v'yo separar também. V'yo tirar também dos braços deles. (UH1: EVR05, 169)

Somos todos timorenses, n'yo é, porque N'yo encontramos muitas pessoas do nosso distrito. Ent'yo, sempre que nos encontramos pela primeira vez, ou estamos a falar todos em grupo, acabamos por perguntar “Ah, tu de onde é que tu és?”. Sou de Los Palos, e tu? E houve uma vez que eu tava a falar em *fataluku*, a dizer “vamos comer”, para os outros timorenses “*mo matche, mo matche*” e] O outro *mão* [irm'yo] Mãõ assustou-se. “Espera, quem é que falou a minha língua agora?”. E eu assim “fui eu.” “também és de Los Palos?” “sim, sou”. E agora sentimos maior proximidade entre nós, mas] [Ent'yo, apesar de se sentir bem no grupo, sente-se mais próxima das pessoas da sua etnia?] Sim, porque temos características próprias, também. Entre os distritos. Ent'yo acabamos por sentir] [Essa diferenciação existe?] Sim, sim. E costumamo-nos] Costumamos gozar uns com os outros “Ah, nós somos de Los Palos, nós somos isto e aquilo! Vocês n'yo!” [risos]. Mas é por brincadeira, ninguém leva a mal. (UH1: CBR01, 160)

Eu tenho uma prima] Aqueles que chegaram comigo, aqui em Portugal] Por acaso também me deram a conhecer a língua deles. De Manatuto, que eu n'yo me lembro como é que se chama. Eu também tenho raízes de Manatuto, e o meu cunhado também, a família dele é de Manatuto, e a minha irm'ya está mais ligada ao distrito, mas] [Nunca falou?] N'yo. (UH1: CBR01, 216)

E segundo o sistema da cultura, também s'yo diferentes. Matrilinear e patrilinear. Por exemplo, da minha parte, de *kemak*, é patrilinear, a outra parte de *bunak* é matrilinear. (UH1: CBR02, 27)

Apesar desta tolerância, existe, na opinião de muitos entrevistados, uma preferência e uma maior ligação por outros estudantes da mesma etnia, ainda que desconhecidos até à vinda para Portugal, por serem considerados como pertencendo a uma *família alargada*.

Há diferença e é sempre importante ter] conseguir por perto uma pessoa do mesmo distrito. Porque se nota] a realidade de Timor ainda é uma realidade tradicional, onde no subdistrito, ou seja, tudo tem ligação familiar. Tudo tem] mesmo que n'yo nos conhecíamos, mas se é mesmo daquele distrito ou subdistrito ent'yo vai conseguir fazer qualquer ligação que é mesmo familiar. Mesmo em

Timor, num acontecimento, por exemplo mesmo na minha família vêm as pessoas que eu nŷo conheço, mesmo vem até 1000 pessoas numa atividade tradicional que nŷo conheço mas pela ligaçŷo familiar que é aquele vem detrás daquele, aquele vem atrás daquele e conseguimos fazer ligaçŷo. E conseguir encontrar esta ligaçŷo já considera como um irmŷo e consegue maisj Aqui em Portugal também. Por isso quej nós sentimos estej eu sou de Iliomar, subdistrito. Se uma pessoa de Luru, que é vizinho, ou de Los Palos, sinto-mej faloj nós somos irmŷos ou primos, ou seja, é sempre assim a identificaçŷo [risos]. Por isso que é importante. Até em Portugal. Encontrar umj cria esta família com um irmŷo. (UH1: EVR02, 240)

Nŷo seiŷ Sentimos maior proximidade. E depois os hábitos, nósj Os de Los Palos pelo menos, gostamos de falar *fataluku*, só em *fataluku* quando estamos juntos, e as pessoas sentem-se ofendidas quando se fala tétum. Pelo menos em Los Palos. [É uma questŷo de orgulho?] Sim, sŷo muito orgulhosos. E um bocado egoístas, mas tentamos evitar isso um bocado. [Pelo menos aqui?] Sim, sim. E temos falado sobre isso, isso é muito bom, e sinto-me, sinto-me mais em casa porque ele [outro aluno de Los Palos] sabe muito mais daquilo quej é o distrito de Los Palos, a história, a cultura. E tem-me explicado muito isso, daí ter o interesse de aprender a língua, as raízes. Sempre foi uma questŷo muito importante para mim, de explorar. (UH1: CBR01, 167)

Sim, é muito importante. Para nós sim. Sim, é importante. Cada distrito tem uma sua forma. Forma, primeiro, forma da língua, segundo forma da identidade. O modelo daŷ O gesto da falar, o gesto da integraçŷo e o gesto na parte da alimentaçŷo também. (UH1: CBR02, 179)

Em termos daquilo que se pode fazer para que a cultura timorenses se torna mais conhecida dos portugueses, os estudantes entrevistados sugerem atividades como apresentaçŷes, reuniŷes ou conferências.

O grupo é assim nós temos uma associaçŷo... Eu sou presidente claro, nós temos uma reuniŷo nós costumamos juntar para celebrar o dia mais importante de Timor para apresentar, naquela altura também teve uma apresentaçŷo cultural em Lisboa para apresentar para os diplomáticos que estŷo em Portugal... Évora é sempre a melhor eu posso dizer assim porque a Embaixada de Timor tem muita confiança nos estudantes que estŷo aqui em Évora. Nós apresentámos uma dança para os diplomáticos, as embaixadas que estŷo em Portugal, os embaixadores foram para lá nos apresentámos sobre Timor. Em Évora nos costumamos juntar uns aos outros quando temos umas atividades culturais ou quando queremos apresentar trabalhos que fizemos na universidade para partilhar os seus conhecimentos para os outros, mas na vida realj Também havia muitos grupos. (UH1: EVR01, 181)

Acho que sim. Paraĩ um exemplo? Participarĩ Na parte educaĩ na formaçĩ acadêmicaĩ Depende dos que gostam de aprender novas culturas, se calhar gostam e vale a pena mostrar. (UH1: EVR03, 199)

Os trabalhos que eu tenho feito, tanto no secundário como na universidade, os trabalhos finaisĩ Sũo sobre a cultura timorense eĩ Eu fiz um trabalho em Sociologia no ano passado e expliquei como é que funcionava o *barlake*ĩ Eles gostaram imensoĩ Trouxe *tais*ĩ expliquei como é que eles faziamĩ A Casa Sagrada, e assimĩ E iam ouvindo algumas coisas, apesar deĩ é uma coisa que entra aqui eĩ Esquecem-se [risos]. E é difícil, é um processo difícil, até para nós timorenses, compreendermos a nossa cultura e toda a história. [Para uns o *barlaque* é comprar a mulher, para outros é valorizar, dependendo a quem pergunteĩ] Depende da forma comoĩ Tivemos a falar mesmo sobre isso. Mas esse lucro vai ser feitoĩ Vai servir para a casaĩ Eu também vi essa questũo muitoĩ quase que negócios, materialistas e nũo sei quẽĩ Ainda hoje se vê isso. Se o homem vai trabalhar e a mulher nũo, fica na cozinha. [Uma *Lulik* e *barlaque* existem em todo o lado em Timor] Exato, mas é diferente por distritos. É por isso que eu quero fazerĩ eu queria começar no próximo ano já a fazer algumas pesquisas e falar com sábios e as pessoas maisĩ Os *katuas*, as pessoas que sabem mesmo da coisa, daí começar a aprender *fataluku*, para falar depois, comunicar bem com as pessoas eĩ Fazer um bocado de rota em Timor e saber a cultura de cada distrito, porque é difícil. (UH1: CBR01, 107)

É importante, primeiro desenvolver a mentalidade da pessoa para ser um líder. E segundo, a nossa identidade cultural de Timor. E terceiro, como é associaçũo acadêmico, entũo a terceiro é faz uma debate. Com os académicos da outra associaçũo de Portugal. (UH1: CBR02, 175)

As diferenças culturais, mais do que as questĩes de intolerância ou discriminaçũo, sũo apontadas por alguns entrevistados e pelo grupo de discussũo como fatores de suma importância no que se refere às relaĩes sentimentais entre timorenses e portugueses. As relaĩes com ocidentais sũo vistas pelos participantes como muito mais efêmeras do que as relaĩes entre timorenses, sobretudo devido ao peso cultural que estas ligaĩes implicam, peso este que nũo existe em Portugal. Neste sentido, no entender dos participantes, a cultura de Timor dificulta sobretudo a relaĩo das mulheres timorenses com homens portugueses devido a tradiĩes como o *barlaque*, que implica um pagamento, um dote pago à família da esposa, que a maioria dos pais timorenses nũo está disposto a abandonar.

Eu perguntei isso ao meu pai até, perguntei ao meu pai “Pai, se eu me casar com um estrangeiro tenho que fazer o *barlake*?” Ele disse “Sim, tens!” E eu assim “Mas eu nũo queroĩ” “Mas tens.” Porque em Los Palos é uma cultura muitoĩ é algoĩ Forte. E as mulheres de Los Palos sũo muito caras. Eu nũo sou muito a favor disso, masĩ [Entũo, mesmo estando há tanto tempo em Portugal ainda existe uma pressũo familiar no sentido de perpetuar essas tradiĩes?] Sim. Haverá sempre. Sempre. [Mesmo que o seu eventual casamento fosse em Portugal e nũo

Timor?] Sim. Há sempre uma pressyó. Ainda tive estaĩ É uma conversa que eu tenho tido com outros timorensesĩ Até anteontem, fomos tomar um café e tivemos a falar sobre o *Lulik*, *Uma Lulik*, tradiçyó e coisas assim eĩ Eles syó muito a favor disso, muito a favor. Talvez [eu] seja um bocado mais moderna que eles masĩ [Talvez esteja mais desligada por morar aqui há tantos anos?] Sim, mas tou sempre a par de algumas coisasĩ Só que, prontoĩ Existe sempre alguma pressyó. Ou me integro ou me isolo. [Risos]. E nỹo faço muita questyó de me afastar da família, portantoĩ [Quando tiver alguém com queira casar ou partilhar a sua vida, acha que vai ter dificuldades em explicar estas tradiçje s?] Eu nỹo vou ter grandes dificuldadesĩ **(UH1: CBR01, 107)**

[Vocês falam entre vós acerca de relações amorosas entre portugueses e timorenses?]

GD1: Entre nósĩ Normalmente um jovem homem, ele para namorar com uma menina aqui para nós é normal. Mas uma menina é que namora com um português, nós às vezesĩ Nỹo é tỹo bom.

GD2: Parece nỹo, eles nỹo gostam. Nỹo gostamĩ Nỹo gostamĩ A cultura.

GD1: Por causa da cultura. Porque a nossa cultura, a menina quando casaĩ o homem tem que chegar até casa, tem um pedido oficialĩ

GD4: Os parentesĩ

GD1: Por isso é preciso muito cuidado com as meninas.

GD4: E uma coisa de menina: Quando hoje namora, quando amanhã separa, para menina é problema.

[Com a família timorense?]

GD4: Sim, mas para homem nỹo. É só questyó cultura.

GD1: É só questyó cultura, nỹo é nỹo podeĩ

GD4: E mais uma coisa: Eu como menino, eu quero namorar com uma portuguesa, tem de pensar: Leva essa portuguesa para Timor?

GD2: A cultura é muito diferente!

GD4: A cultura! Esta!

[Em Portugal ninguém sabe o que é o *barlaque*.]

GD1: Isso, por isso queĩ **(UH2: 206)**

[Um rapaz português que namore com uma rapariga timorense tem que seguir as tradiçjes timorenses?]

Todos: Sim!

GD2: Vai cumprir! Vai cumprir!

GD1: Se quer ficar aqui nỹo faz mal, mas volta para Timor eĩ

GD3: Nỹo é venda, nỹo eĩ Nỹo é vender a mulher, mas é para respeitarĩ Que aquele aliĩ quando você vem cá tem queĩ como é que se diz? Tem que bater à porta.

GD2: Licença.

GD3: Licença, nỹo é paraĩ

GD1: Nỹo é para organizar venda, pedidoĩ

GD4: Eu tenho a prima lá em Portugal. Cá. Em Lisboa. Ela já tinha dois namorados. O que é que acontece? O segundo namorado, quando sempre eu que pago! Eu disse assim: Esse namorado não serve.

Todos [Risos]

GD2: Vai tirar, vai tirar.

GD4: Tira. Agora já não. Separou. Eu não gosta desse namorado.

GD1: É uma questão de cultura. (UH2: 221)

[É uma questão que faz com que não haja tantas relações entre timorenses e portugueses?]

GD4: Só avisa, quando leva para Timor é outra cultura.

GD3: Mas depois de isso, depois de casar, então como é que diz? Quando a minha tia, tio, morreu, tem que levar búfalo. E este costume

Todos: [risos]

GD1: Quando eles querem namorar nós temos que ir lembrar. Nossa cultura.

GD3: Aqui, portuguesa, 4 ou 5 família, mas aquela ali não. Muitas. Mais de 75.

GD2: São questões culturais.

GD4: E mais para Oeste é mais caro, cultura Kemak. Búfalos, mais de 100. (UH2: 234)

Discriminação percebida – Código que reúne as perspetivas dos estudantes entrevistados acerca das situações de discriminação por eles sofridas ou causadas ao longo do seu percurso académico, bem como no seu dia-a-dia. Existem ocorrências de discriminação positiva e negativa, as quais diferem até entre Portugal e Timor-Leste, como no caso da expressão *malae* na perspetiva de diferentes entrevistados. Exemplo: *A má experiência que eu tive as pessoas me ignoram, as pessoas pensavam que eu não sabia nada. Como é que tu podes interagir com as pessoas que não gostam de ti por causa da cultura, etc.* (UH1: EVR01, 143)

Alguns entrevistados afirmam já ter sido vítimas de discriminação nas suas relações sociais em Portugal, sobretudo logo após a sua chegada a este país, por vezes da parte de crianças. Revelam, no entanto, que esta situação não é recorrente e que, nos casos em que ocorreu, com o passar do tempo se alterou para melhor. Quanto à perspetiva dos participantes do grupo de discussão, apesar de existir alguma discriminação em Portugal, ou aquilo que definem como algum *fascismo*, a questão que se coloca nem sempre se relaciona com a própria discriminação dos portugueses, mas também com as dificuldades na adaptação e integração dos timorenses, as quais são muito mais perceptíveis nos primeiros tempos de residência em Portugal.

A má experiência que eu tive as pessoas me ignoram, as pessoas pensavam que eu não sabia nada. Como é que tu podes interagir com as pessoas que não gostam de ti por causa da cultura, etc. (UH1: EVR01, 143)

Depende da situação. Às vezes sim, às vezes também não. Raramente não. Na Universidade, na minha aula sim. Mas aqui no dia-a-dia as pessoas costumam sempre “olá, tudo bem?”. (UH1: EVR01, 228)

Não, também acho que não noto muito assim desde que eu cheguei não notei assim muitos. Eu por exemplo, na minha experiência, sim, conseguimos notar, mas não, também não é notado. Os miúdos mais do primeiro, segundo, terceiro ano falar “ah, és escuro, és de outro país”, mas porque eles estão a falar comigo por a capacidade deles de chegar a sua matéria. Não têm intenção de ser racistas. Mas acho que não acontece muito racismo aqui em Portugal. (UH1: EVR02, 247)

[Sentiu discriminação?] Não, não, não, por acaso até agora ainda não senti assim. Ainda não passei pela experiência. (UH1: EVR02, 264)

Não [Nunca sentiu isso?] Nunca, nunca. Acho que nunca, desde que estou cá em Portugal, nunca. (UH1: EVR03, 221)

Sim, porque no início quando cheguei cá, as crianças, né? As crianças não sabem, né? Às vezes chamam macaco. [Risos] [A sério?] Sim, mas é crianças. Porque quando cheguei cá o meu cabelo era longo, então depois. Mas é criança, porque a criança não sabe nada, né? Eu não interessou isso. [Claro. Mas é estranho, aqui? Porque não estão habituados à cor da pele?] Porque as crianças se calhar nunca viu o cabelo assim, então, pronto. [Mas adultos não, pois não?] Não, adulto não. (UH1: TMR01, 261)

Não, não, não. Primeiro é relação entre amizade. (UH1: TMR01, 264)

Não sei porque eu nunca fiz isso para os outros, então eu não sei. (UH1: TMR01, 271)

Sim. (resposta peremptória). [Sentiu já isso, contra si?] A parte norte não, mas a parte sul, aqui em Évora sim. [Acha que aqui em Évora são mais racistas do que no norte?] Porque no norte eles querem interagir com os estrangeiros, mas a parte do sul é mais fechado. [Interessante. Ou seja, acha que é mais ao nível da interação?] Sim, interação. [Mas por exemplo já alguma vez alguém foi, teve algum comportamento violento contra si?] Não. Aqui não. [Sente o quê, que há intolerância, será isso?] (Hesitação) É isso. Intolerância que eu sinto aqui. Às vezes na residência algumas miúdas que é muito bom em português, os portugueses, mas alguns que uhum não querem interagir com o estrangeiro. Depois quando vir as caras dos estrangeiros eles sempre com cara séria, não quer falar, diferente dos outros estrangeiros, mas quando com outros portugueses eles falam à vontade e depois rir, bem disposta. [Isso já aconteceu consigo?] Já. (UH1: EVR04, 284)

Sim, sim, muito, muito diferente. As pessoas n'yo conseguiram aproximar de mim, eu também n'yo conseguia aproximar a outros, e' n'yo conseguia sair de casa. Eu costumava lá em Timor, costumava sair a casa, mas n'yo vi aqui. Desci num piso, encontrei uma pessoa e queria cumprimentar mas aquela senhora virou assim e n'yo queria me ver. "O que é que aconteceu comigo? Sou uma pessoa estranha?" [Uma senhora mais nova ou mais velha?] Mais velha. Talvez que ela teve medo comigo, n'yo sei. Talvez que achava que. Como se diz? [Que lhe fosse fazer mal?] Mal, talvez. E naquela altura teve também uma dificuldade. Trouxe cá dólares, naquela altura, chegámos cá sexta à noite, n'yo conseguimos fazer câmbio de dólares para euros, ent'yo passei pela Praça do Giraldo, queria comprar alguma coisa para comer. Cheguei numa pens'yo, eu queria comprar. O que é que aconteceu. Cheguei lá num restaurante e eu perguntei àquela senhora "Boa noite." "Boa noite. Boa noite. Desculpe". Achava que eu n'yo sou uma pessoa respeitosa, uma pessoa com ética moral. "N'yo pode estar cá. Pode-se ir embora!". Por causa da minha cara. Achava que eu n'yo sou uma pessoa. [Por causa de quê, da cor?] N'yo sei muito bem, n'yo sei muito bem. Num restaurante ao pé da Praça, Na Serpa Pinto. [Mas eles têm tantos turistas?] Tantos turistas, mas, tal como. n'yo sei, talvez que a cor, a cara, n'yo sei muito bem, ent'yo. Eu assim, "eu queria comer, eu tenho aqui dólar, posso pagar com dólar?" "N'yo, vais embora!" "Tá bem". Ent'yo eu fiquei triste, "o que é que aconteceu comigo?". Ent'yo fui à pens'yo, por sorte que tive 10 euros. Queria trocar 100 dólares para euros para ter mais, para me acompanhar, mas no final tive também 10 euros ent'yo fui comprar só numa máquina mas naquela altura n'yo conhecia muito bem a máquina, como é que eu posso tirar a comida. Difícil. [Senti ent'yo discriminação?] Sim, senti. Talvez que a minha cara, a minha cor ou a minha presença, era, naquela altura era, era uma pessoa estranha, n'yo sei muito bem. (UH1: EVR05, 102)

Para nós n'yo, n'yo sinto. [Mas sentiu no início?] No início senti, porque vim aí para comprar alguma coisa, para pagar alguma coisa, mas n'yo querem, ent'yo isso também. Indirectamente, n'yo é directamente, indirectamente. (UH1: EVR05, 179)

Nós tratamos aqui. alunos. tratamo-nos tal como pessoas iguais. N'yo vamos. eles n'yo v'yo nos diferenciar. Por exemplo, entramos na biblioteca, somos timorenses. (UH1: EVR05, 200)

Aqui em Coimbra n'yo. Mas talvez nas grandes cidades sim. Lembro-me muito bem de ter entrado num metro [em Lisboa] e um senhor, e estava atrás. e lembro-me uma vez, eu entrei e estava atrás de um senhor, e ele tinha a mochila atrás, e ele olhou para mim e depois ficou com a mochila assim de lado, que era para n'yo mexer. Mas eu n'yo tinha essa intenção, para quê, n'yo é? Mas sim, nessa altura senti-me mal. [E acha que essa foi uma atitude de racismo?] Sim, nessa altura sim [É que no metro de Lisboa eu também levo a mochila à frente.] Exato, eu também. Estive lá na semana passada e tinha a mochila à frente! [E hoje em dia, o que acha dessa situação?] Talvez por uma questão de segurança. Isso pode acontecer com qualquer outra pessoa. [E atitudes de racismo declarado, sentiu?]

N'yo. É assim, eu e os meus colegas de escola ou de faculdade estamos sempre a gozar, n'yo é? “Ah, esta só come arroz! Vem lá das ilhas que ficam em África!” [risos] Mas é a gozar, eu n'yo levo isso a mal, a n'yo ser que seja demasiado, e aí eu deixo o aviso “Pronto, já estamos a falar demasiado, guarda isso para outro dia” e falamos dessas questões noutro dia, porque às vezes cansa um bocado. Mas assim no início n'yo, é por brincadeira. [E é bom poder brincar?] Sim, sim. Eu brinco sempre com eles. “Ai, vocês só sabem comer massa, e batatas, e o que é que é isso?” [risos]. (UH1: CBR01, 179)

Na universidade n'yo, mas no secundário fui uma vez. Mas n'yo Nada de N'yo de etnia, mas eu tirava Houvera uma vez que Houve um ano que eu tirei fotocópia de um livro de filosofia. Porque eu n'yo podia comprar o livro, eu só tirei fotocópia daquele livro, e a professora para mim e fez-me esta cara, “Mal empregadinhas as fotocópias”. Foi assim. Eu n'yo lhe disse nada, por amor de Deus. Mas nós, na altura era uma professora super má, e nós fizemos participação e foi expulsa. Graças a Deus. Mas era Era um bocado assim com todos, com todos. Na universidade n'yo, nunca. (UH1: CBR01, 197)

Eu nunca encontrei. Nunca encontrei. Tem uma rapariga “Eu adoro Eu adoro muito muito o teu cor!” Tem uma rapariga portuguesa Assim, depois eu “Oh, obrigado!” Eu nunca encontrei os pessoas que falam o racista perante de mim Nunca, nunca (UH1: CBR02, 191)

Tudo isso depende E sempre mostra a minha Falo com Como se diz Sorriso. Ent'yo, se recebe mal eu fiz uma revolta. [j] Cada pessoa tem uma ética. Mas tudo isso depende das pessoas que aproveita. Depende de cada pessoa. (UH1: CBR02, 207)

[Os portugueses, s'yo racistas?] Eu acho N'yo racista, mas fechado. Por isso, os timorenses significa Os portugueses racista, mas eu diz Eles n'yo racista, mas eles fechado. Mas eles conhecer bem, eles sempre falar. Eles n'yo racista. (UH1: CBR03, 174)

E aqui também, mas para mim, quando entramos em Austrália, uma coisa que assim: *homesick*. Esta é outra lição. Antes de viajar para a Austrália, a embaixada da Austrália em Timor já orienta as pessoas estudantes para Austrália assim: Chega em Austrália, as gentes s'yo brancos

GD2: Vivem juntos!

GD4: Vivem juntos lá, depois, se tivesse alguma coisa racista, se entenda assim, assim, já preparado em Timor antes de viajar para Austrália. Mas para cá n'yo. Porquê? Porque pensamos que nós também somos portugueses. (UH2: 14)

GD4: Cultura aqui com Austrália é diferente. Famílias da Austrália, procuram as pessoas timorenses para ficar com essas famílias, mas aqui n'yo. Aqui n'yo. Aqui tem uma coisa Nós n'yo podemos esquecer que

GD2: A cultura

GD4: É fascista. Fascista ainda existe aqui. Quer dizer? Nós não falamos que é racista, mas tem aquela coisa que separa para as pessoas que vêm de Angola, Moçambique, Timor, ficam junto com aqueles irmãos. Tenta-se, tenta-se, porque isto é cultura. Austrália não. Nós mandamos essas escolas básicas, secundárias para Austrália, 50, 100, ficam tudo com (UH2: 185)

[Então acham que existe discriminação mas não é de toda a sociedade portuguesa?]

Todos: Não, não!

GD4: Não quero falar com discriminação.

GD2: Discriminação não!

GD4: Isto é normalmente assim: Por exemplo, chego em Portugal hoje. Não conheço alguém aqui. Tem de ser adaptar, depois procurar

GD1: Pessoas para

[Claro, quando eu chego a Timor também sou malae.]

Todos: Sim! [risos]

GD4: Eu acho que não é discriminação!

GD1: O que é que eu queria dizer com os jovens, se tem dificuldade na primeira vez, na comunidade se tem dificuldade, vai primeiro num centro de voluntariado. É melhor.

GD1: Conhece. Num centro de voluntariado, lá são pessoas que As pessoas que trabalham no Centro de Voluntariado são pessoas muito queridas.

GD2: Gosta de comunicar

GD1: Gosta de comunicar, gosta de ajudar. Então, lá aprendemos junto com eles. Falar com eles, começa a andar de carro, fazer o trabalho

GD3: Parece que é assim. Quando nós encontramos na rua, parece que não fala nada, porque não conhece, então você é você, eu é eu. Mas quando já conhece uma coisa, então (UH2: 303)

Na perspectiva de alguns entrevistados, existe alguma discriminação nas Instituições de ensino superior portuguesas, sobretudo ao nível dos colegas portugueses, que não gostam de trabalhar com os timorenses, os evitam ou os ignoram, embora não adotem atitudes mais diretas de racismo ou intolerância. O grupo de discussão concorda com esta perspectiva, afirmando que, por vezes, da parte de alguns colegas portugueses, existe uma atitude de arrogância perante os colegas de outros países.

Só os timorenses fazem os grupos. Porque os outros, eles não gostam. Eles não dizem. Não disseram que eles não querem, mas eles mostram que eles não querem estar connosco. (UH1: EVR01, 53)

Às vezes eles dizem "Eu não quero saber eu não quero interagir com eles porque eles são assim. Pronto eu desisti de interagir com os portugueses". Alguns conhecidos disseram isso. (UH1: EVR01, 160)

Juntam-se mais com estrangeiros (espanhóis, franceses) do que com os portugueses. Eles também s̃yo um bocado fechados, os meus colegas timorenses. Eles s̃yo bocado fechados. Eles ñyo querem interagir com os outros, com os outros estrangeiros, isso também... Às vezes eles também se fecham. (UH1: EVR01, 164)

Acho que s̃yo um bocado. Comigo sim. Alguns ñyo, alguns s̃yo. Eu também ñyo vou dizer todos, ñyo é? Racistas por ignorar. Por falar mal eles nunca fazem isso. Os portugueses têmj̃ Eles me ignoram mas ñyo falam mal: “porque é que tu és assim?”. Às vezes eu já tinha apresentado um trabalho e eles riemj̃ dizem “o que é que tu tás a falar? Ñyo entendo nada.” E eu sei que falo português bem e apresentei como devia apresentar. Mas eles ñyo falam “tu és negro” ou “tu és de Timor” ou “tu é estrangeiro”. Eles ñyo falam isso. Existe discriminaç̃yo indireta. (UH1: EVR01, 205)

Sim, porque é assim, nósj̃ nós mesmos somos timorenses mas também temos os nossos amigos portugueses que est̃yo na mesma fase da formaç̃yo, ñyo é? E eu ou um deles, qualquer um pode fazer qualquer trabalho que a comunidade precisa, portantoj̃ Ñyo há escolhas porque “ah, és timorense ent̃yo só podes fazer isto, ñyo podes fazer aquilo.” Ñyo há isto assim, esta discriminaç̃yo. (UH1: EVR02, 267)

Mais pelos colegas que ñyo ajudam. Ñyo vou culpar todos os portugueses, é só alguns, por exemplo dos colegas. O problema é que eles lá quando já têm grupo e já se conheciam eles juntam só mesmo eles, ñyo com os outros. Alguns que ñyo têm grupo, só andam, só andavam sozinhos, aí quando nós, euj̃ vou lá perguntar por exemplo se tem um trabalho, falo com ele, pronto, ele, ele vai aceitar, ele aceita, e depois trabalha comigo, mas os que tem grupos, por exemplo se falarmos com eles, eles ṽyo dizer logo “ñyo, já tou nesse grupo”. [Acha que é igual para todos os timorenses?] Todos ñyo. Alguns têm mais facilidade. (UH1: EVR03, 162)

[Em Portugal acha que há diferença? Que os portugueses têm algum problema com a cor da pele?] Acho que ñyo. Ñyo sinto. (UH1: EVR03, 208)

Se ñyo conhece nunca cumprimenta. [Mas acha que é por racismo ou porque ñyo conhece?] Ñyo, ñyo, porque ñyo conhece. Mas os idosos, os mais velhos sempre cumprimenta. Porque eu sempre cumprimentei eles ent̃yo eles já conheceram. [Ou seja, acha que é mais fácil falar com os mais velhos do que com os mais novos?] Sim, sim. Às vezes os mais novos é arrogante. (UH1: TMR01, 298)

Sim, nós sempre tratamos bem um ao outro. [Portanto, ñyo interessa o país de onde vem, existe igualdade?] Sim, sim, porque aqui o objetivo é estudar só. (UH1: TMR01, 305)

[Os timorenses] n̄yo andam com os portugueses ent̄yo é difícil. As pessoas v̄yoj as pessoas continuam a dizer que eles s̄yo os timorenses. [Mas porque as pessoas de fora n̄yo os integram ou porque eles também n̄yo procuram o contacto?] Porque eles n̄yo procuram contacto e os portugueses aqui também n̄yo s̄yo abertos, elesj (UH1: EVR04, 305)

[Já que estamos a falar dos timorenses. Tem colegas de outros países, também? Na sua turma, talvez?] Uhum. Acha que é igual com os outros colegas? Ou seja, disse-me que as colegas às vezes n̄yo falam consigo.] Uhum. [E se for uma ou outra colega de outro país. É igual também?] É. Eles, os africanos aqui também eles fazem isso mas n̄yo é muito. É tipo assim, para os africanos às vezes, mas para os timorenses sim, 100%. [E para os outros, europeus, é igual?] Igual, iá. [Portanto n̄yo é uma quest̄yo só contra os timorenses, acha que é um problema geral, é isso?] Geral. Mas o pior é o de Timor. (risos) [Porque é o que sente mais.] Iá. Acho que para resolver isso, esta quest̄yo, esta quest̄yo, esta quest̄yo só mudar a mentalidade timorense e depois ensinar português em Timor e as pessoas lá quando falam bem português n̄yo é difícil para interagir com os portugueses aqui. Isso só. (UH1: EVR04, 317)

Para nós aqui, quando estar cáj Mais fácil de encontrar só os timorenses. Porque temos contactos do Whatsapp, Facebook. Os portugueses n̄yo. Se enviarmos uma mensagem através do Facebook ou do Messenger n̄yo respondem. “Como se chama, como estás”j ent̄yo, “estou bem”. “O que estás a fazer?” n̄yo responde nada. Ent̄yo n̄yo tem nada relaç̄yo entre nós, ent̄yo temos que procurar mais amigos. Porque eles assim, n̄yo querem responder só “Onde estás?”. Isso é, para nós, é assim. [E com os estrangeiros?] N̄yo, aqui n̄yo tenho nada. Só encontrei aí um amigo italiano que conversámos lá na praça. Ele também falou português comigo, aprendemos a falar português. (UH1: EVR05, 138)

GD1: Agora esta história: Nós 4 é que juntámos primeiro e vem o brasileiro mais tarde. Entrava no nosso grupo s̄yo 5, a professora já n̄yo queria. Diz que tem que ser partir para 2 grupos. O que é que acontece? Eles tiraram nós 2. E n̄yo dizem nada.

GD2: Esse problema tambémj

GD1: Eu esperei durante 2 semanas, quando chegaram eu disse: “Mas agora como? Vamos sentar juntos e resolver.” Como que dividir o grupo? Eles disseramj Uma pessoa n̄yo queria falar, o outro diz assim: “Tu e o F. Saem, nós 3 continuamos.” Eu disse “Tá bem. Devemos falar à frente, em frente”. Ent̄yo pronto, nós saímos mas, como vamos para outro grupo, também 3 pessoas, o F. quer entrar, mas 4 pessoas e dizem “N̄yo, vai entrar naquele grupo, fica”. Ent̄yo eu mandei uma mensagem para a professora, disse como o F. é que manda, disse assim “professora, eu queria sair para juntar com outro grupo mas igual, eu vou lá, 4 pessoas, e aqui 4 pessoas, como? Eu posso ficar com este grupo? Sen̄yo eu fico fazer trabalho sozinho”. Professora disse “n̄yo, vai juntar com o seu grupo”. Ent̄yo volta láj Eu disse para eles: O F. vai ficar com vocês, porque o grupo é igual. (UH2: 264)

[Entyó os professores devem obrigar os grupos a aceitar-vos?]

GD1: Nýo, os professores nunca dizemj

GD2: Nýo, os professoresj Os professores sabem que os portugueses às vezes fazem isso. Eles nýo querem juntar pessoas com outras pessoas que vem de outros países. Esse problema aconteceu comigo quando eu entrei na sala em 2016, nós fizemos grupos, eu naquele tempo escolhi os portugueses, eu quis juntar com os portugueses. Mas naquele tempo o meu conhecimento de português é muito má, eles dizem assim: GD2, pode juntar com o colega do Brasil? Eu disse “nýo há problema”, masj

[Sentiu que estava a ser discriminado por causa da língua?]

GD2: Sim, eu respondi, mas o nosso sentimento nýo é bom. Porque eu quero juntar e eu quero aprender.

GD1: Masj Os amigos portuguesesj Eles nýo querem mesmo sentar perto de nós. Eu antes, craj Em Braga, também assim.. quando eu sentar aqui, ninguém vem mais à frente.

GD2: Elesj Elesj

GD1: Tudo para trás! Mas eu reparei. Mesmo eles vem sentar, eles tem quej Mais duas ou três cadeiras de mim. Por issoj

[Acha que é por discriminaçyó?]

GD1: Sim. Por isso quando eu voltar para Timor, a minha avó materna é descendência portuguesa, e disse: “Avó, tu mesmo tem sangue português, mas eu nunca encontrei nenhuma família tua lá, e ninguém gosta de nós!” [risos]. “É melhor” eu disse “É melhor nýo procurar mais a tua família. Fica cá!” (UH2: 268)

GD4: Eu tenho diferente experiência. Grupo, nós somos 7 pessoas. Uma brasileira, parece que uma vem da África do Sul, um homem vem de Porto, Braga, uma senhora aqui em Évora, funcionária da Universidade, quando nós juntámos, sempre eu liguei àquela que vem do Brasil e África do sul, os outros nýo. Já pensei isto. Mas depois nós indicámos aquele que funcionária da Universidade de Évora como coordenador, e primeiro matéria mais difícil – Delineamento, aqui, ela nýo passa. Nós 6 passa tudo. Ela nýo passa. Entyó começam a pensar, as pessoas mais perto, outros quem, o GD4, aquela que brasileira, outro da África do Sul, eles que syó perto. O que é que nós trabalhamos junto? Pedimos uma coisa quando recebemos informaçyó vem do professor, nós sempre passamosj

GD1: Partilhamos.

GD4: Nós nunca passamos com essas pessoas. Essas pessoas têm arrogânciaj Sabem tudoj E depois essas pessoas vai compreender. E segundo ano, nýo passam mais, nýo sei, de 7 talvez 4 ou 3 pessoas nýo passam mais. Nýo passam mais, porque eles mostram como é que nýo ligam com a gente que vem de fora

GD1: Temos um grupo a fazer trabalhos e eles nýo nos ligam. Por exemplo uma pessoa entre 4 portugueses, eles nýo liga. Falam, falamj Jesus, que sofrimento! (UH2: 283)

Para alguns dos entrevistados e para o grupo de discussão, existe uma discriminação mais óbvia em relação a estudantes africanos ou brasileiros. Outros afirmam não sentir essa discriminação.

Mesmo, sim, até nós notamos a distinção entre aceitação dos portugueses, sim, até a comunidade mais velha, entre os portugueses e os cabo-verdianos ou angolanos, que os timorenses pareciam que mais privilegiados, mais aceites. [Talvez porque] mais recentes, também tem a ver com a ligação que o povo português teve com o processo da independência de Timor. (UH1: EVR02, 258)

[C]onversar Com colegas, sim, algumas. Estrangeiras e portuguesas. Portuguesas são muito poucas, maioria são estrangeiras, brasileiras, cabo-verdiano, assim. Não é bem por causa da língua, mas não sei é que não sei, na minha turma, eles os que já conheciam uns aos outros andavam mais eles andavam mais entre eles. E já pronto os que não tinham colega, não tinham grupo, então, fala connosco, fala comigo e com uma amiga minha. E esses aí, sim, conversava, mas os outros, alguns só dizer olá, boa tarde assim. (UH1: EVR03, 92)

São todos tratados igual. Uma vez sim, acho que sim. Uma vez, uma amiga minha, brasileira, ela sentia que os portugueses não discriminavam um bocado os brasileiros. Não sei porquê, mas ela disse isso. Por serem brasileiros. [Discriminação] Existe em todo o mundo. (UH1: EVR03, 240)

[Na Universidade sente-se bem recebida?] Uhum (pausa) Depende do tempo. Já. Depende do humor das minhas colegas de turma. Um dia sim pode-nos ligar, depois disso encontramos na rua e já não liga, tipo assim. (risos) Depende do humor delas. [Então sente que às vezes existe algum afastamento das colegas, é isso?] Já. [Sobretudo mulheres ou homens? Como vai falando das colegas? Os homens é diferente, é igual?] Os homens acho que não, é igual. Na minha turma sim, igual. [Ou seja, as raparigas ou os rapazes, os dois fazem a mesma coisa. Então isso é uma dificuldade que sente?] Uhum (UH1: EVR04, 312)

[Então, para além da língua, as dificuldades na integração têm a ver com questões culturais e religiosas?]

GD4: É assim: esses jovens são diferentes como nós, connosco.

GD1: Sim!

GD4: Estes jovens Porque antigamente sou jovem também. Aquele sentimento Racial isto que é mais alto.

GD1: E não é só o jovem de Timor. Também portugueses.

GD4: Eles mostram assim “Oh, o sr. é bonito, é branco Eu sou preto Aquela menina é branca, é bonita isto afeta Esta psicologia com integração.

GD2: Psicologicamente

GD4: Psicologicamente Para mim não.

GD1: Um exemplo: A minha sobrinha. Tenho uma sobrinha, ela tem a pele mais Mais branca. Mais clara. Ela contou assim: Oh tia, eu na escola, para

Cria um grupo de estudo n'yo tenho muita dificuldade, comparado com as minhas amigas africanas.

GD2: Que vem de angolana?

GD1: Ela tem uma amiga de Cabo-Verde, outra de Moçambique. Eles têm idade? Ela tem idade de 22. Licenciatura. Ela disse assim “Para construir um grupo eu tenho facilidade para entrar no grupo, as meninas portuguesas gostam de juntar comigo, mas coitadas das minhas amigas, elas n'yo querem”... Por isso eu disse assim “tem sorte, tu tens uma pele bonita” [risos]. (UH2: 139)

Na perspetiva de alguns entrevistados e do grupo de discussão, esta discriminação surge até nos níveis mais básicos de ensino, mas n'yo é vista pelos participantes como generalizada. Antes é percebida como circunscrita a determinados níveis culturais e sociais da sociedade portuguesa.

Sim, porque as pessoas de portugueses ainda n'yo foram para outros estrangeiros sempre nem fala com os estrangeiros. Mas as pessoas que já foram ao estrangeiro a atitude é diferente, porque sempre cumprimentaram, sempre perguntaram como é que é? (UH1: TMR01, 177)

Quando eu vim cá tirar a foto no Templo de Diana eu trouxe também uma mochila ao pé do meu nas costas. Passei por aí e tirei uma foto uma pessoa me disse assim: “És um brasileiro?” Eu disse “N'yo, n'yo sou?” “És turista?” “N'yo, n'yo sou” “Ent'yo o que é que tu és?” “Sou timorense e sou estudante” “Ok, tá bom”. Adoraram comigo. Da minha cara, da minha postura também, da minha cor. (UH1: EVR05, 185)

N'yo. Nós temos um bocado de tudo. Que até é engraçado, temos pessoas super brancas porque nós n'yo somos completamente timorenses, n'yo é? Somos um bocado mistura de tudo. Mas aqueles que têm por exemplo raízes portuguesas ou de Java, de Atambua, lá da Indonésia, acabam por ser mais claros. Mas os que têm mesmo aquelas raízes de australóides e da ilha de Java, Papua, s'yo mais escuros. [E na sociedade portuguesa?] As pessoas mais conservadoras sim, mas a percentagem também é menor. Mas ainda se vê. (UH1: CBR01, 170)

GD1: E acontece também com o meu filho?

GD4: Eles sentem muito. (UH2: 152)

GD1: Mas eu n'yo sei, agora falamos sobre os jovens. O meu filho tem 10 anos, voltou da escola e chorou. E disse “porque lá na escola nós brincamos e eles chamam-me negro!” Eu disse “Ai, isso ainda acontece até agora.”

[Curioso, porque os seus filhos n'yo têm a pele muito escura e falam muito bem português.]

GD1: Eu disse assim: “Ent'yo pronto, para a outra vez fala para eles e diz: Eu mesmo, eu n'yo sou negro, eu tenho” Eu disse assim: N'yo fiques triste, vai dizer. Quando eles chamam-te negro diz: N'yo, eu tenho uma pele bonita, eu

tenho cor chocolatinho! [risos]. E depois eu disse assim: Diz a eles: eu venho cá, n'yo vou ficar, só por causa da minha m'ye, tem bolsa para estudar aqui, eu venho cá só estudar a vossa língua. Por causa da língua, a vossa língua agora é a nossa língua oficial, ent'yo vimos cá só para estudar a língua, depois voltamos para o nosso país! [risos]. (UH2: 159)

GD4: O meu! A resposta é diferente. Assim! Para a minha filha também. Assim: Vocês quando chegam na escola, n'yo interessa branco ou preto ou negro! Interessa aqui [aponta para a cabeça].

GD1: Sim!

GD2: A sua inteligente.

GD4: Quando essas pessoas, colegas brancos, o que é que interessa é aqui. Ministra da justiça de Portugal é africana! É preta! E depois nunca! Fala, mas! Esses colegas deles já n'yo falam mais. Falam para os seus colegas é assim: Nós n'yo interessa com branca, preta, qualquer coisa. O que é que interessa é aqui. Onde inteligente! (UH2: 162)

GD1: Mas, falamos sobre o meu filho! Ele, desde em Timor já falou em português. E também ele fala em inglês. Domínio da língua e ciência n'yo tem problema, porque o meu filho mais velho, ele é primeiro lugar na turma dele.

[E nas relações com os outros?]

GD1: Relação com os amigos! N'yo é todos os amigos, alguns! É só alguns. Mas! Eu acho que! Os meninos que têm caracteres assim! Se calhar vem da família, n'yo é da educação da escola, porque a educação da escola, nós sabemos que tratamento, todos mesmo!

GD2: Igual.

GD4: Igual.

GD1: Eu acho que é da família. (UH2: 294)

Esta discriminação percebida n'yo se estende, contudo, aos professores, que na perspetiva de muitos dos entrevistados demonstram equidade nas suas relações com todos os seus alunos.

Pelos professores, n'yo. São iguais. Eles tratam todos iguais. Eles n'yo podem tratar-nos especialmente, senão os meus colegas portugueses vão-se queixar. “Olha, eles têm de vir para as aulas, para atender as aulas”. Às vezes eles também fazem isso. “Porque é que o D. tem uma nota alta?” Eu tive 17. “Porque é que o D. teve 17 e eu n'yo?”. A professora mostrou o meu teste, mostrou também aos outros. Agora já n'yo. Mas, eu estava a pensar que é natural. Quando eu entrei eu n'yo falei nada de português. “Porque é que o D. teve 17?” Acho que é normal, para mim é normal. Eu n'yo sei, para os outros, eles ficam mais baixos, para mim isso é normal. N'yo há problema. N'yo fala português e teve 17. Eu também n'yo andei na escola EPD (Escola Portuguesa de Díli), eu também orgulho com isso. (UH1: EVR01, 235)

Muito mal é que eles me ignoram. Haviaĩ nŷo, agora que me lembrei, quando eu tinha uma aula de inglŷs, inglŷs 4, naquela altura, agora jŷ estou no inglŷs 6, inglŷs 4, encontrei jŷ a aula, é assim, eu sentei aqui, quando entrar na aula, as filas, as cadeiras filas, e os outros aqui. Quando eu entrei eu sentei aqui, e os portugueses sentaram para lŷ, todos os lados, e eu estou sozinho aqui. Isso nŷo tŷ muito mal, eu tambŷm nŷo preocupo. Para mim isso nŷo vale a pena para preocupo com as pessoas que nŷo estar com mais ninguŷm. Para mim, isso na boa, tranquilo. Mas a questŷo é que o professor disse assim: “Porque é que vocŷs nŷo estar com o D., a sentar com o D? O D. tem uma doença contagiosa?” O professor disse assim e eles estŷo a rir. Eu vi a sua cara, um por umŷ é assim. Eles estŷo a rir e depois quando eu vir para as escadas eles estŷo assim. E eu disse para o professor “professor, eu estou na boa. Eu vim para aqui para estudar. Pois, se alguŷm nŷo estŷŷ é pŷ, na boa. Eu tambŷm nŷo tenho uma doença aqui, queria dizer que nŷo tenho uma doença”. Eu disse ao professor que eu nŷo tenho uma doença contaminosa e eu sou a pessoa como eles sŷo. *I’m as human being as they are*. Eles estŷo assim, quando acabou as aulas ele me abraouĩn a boa, na boaĩ Isso é muito choque, isso é que foi uma experiŷnciaĩ mas naquela altura eu nunca arrependi com a minha decisŷo, com as palavras que eu disseĩ atŷ agora eu nunca arrependi com isso. Mas atŷ agora para mim na boa. Eu vi as coisas mŷs do lado positivo. (UH1: EVR01, 310)

[Qual a diferença?] A aparŷncia? [Em relaŷo a direitos e formas de tratamento?] Acho que é igual. (UH1: EVR03, 227)

Sobre a minha estudoĩ [Sim, sim, nos estudos ou na sua vida pessoal.] Eu tenho um professor que foi faz um exame com lŷngua indonŷsia, é pŷ nŷo sei onde é que o professor arranjou isso, mas nŷo sei. [Isso em Timor?] Aqui. [Aqui?] Iŷ. [Um professor portuguŷs?] Sim, mas nŷo sei se claro Google tradutor ou tem colega, nŷo sei. [Mas para ajudar?] Porque eu cheguei cŷ é difŷcil, nŷ, difŷcil para perceber. [E fizeram-lhe o exame em indonŷsio?] Sim. [Curioso, mas nŷo conseguiu fazer?] Eu consegui fazer isso. Foi matŷria de quŷmica. [Curioso, nunca tinha ouvido isso.] Sim. [Mas acha que o professor fez isso para o ajudar?] Sim, isso, o objetivo dele é esse. (UH1: TMR01, 359)

Sim, eles sempre apoiaram, ajudaram a dificuldade que eu tinha. (UH1: TMR01, 413)

[Foi logo integrada nas aulas, diretamente?] Sim, diretamente. Mas as professoras na minha Faculdade que me ajudam. Elas ŷs vezes “Ah, estŷ bom O. Se alguma coisa tu nŷo sabes nŷo esqueça de visitar-me no meu gabinete”, tipo assim. Elas sempre abrir as mŷos para os timorenses. Depende da pessoa e depende dos estudantes e da vontade. Quer aproximar da professora ou nŷo. [Mas sentiu esse apoio da parte dos professores?] Sim. (UH1: EVR04, 241)

[Sente que existe algum apoio dos professores, se for necessŷrio.] Sim. (UH1: EVR04, 464)

A maior facilidade foi, sem dúvida, o sentir à vontade no meio dos portugueses. Desde o meu primeiro dia de escola os meus antigos companheiros de escola vinham falar e brincar comigo, os professores estavam sempre disponíveis para ajudar e as escolas abriam uma disciplina própria para os alunos estrangeiros (português língua não materna). (UH1: CBR01, 15)

Sim. No meu sim. O docente não dá importante para os estrangeiros e eles os professores tratam todos os que estão na sala são iguais. (UH1: CBR02, 212)

Sim, sim. Sim. Eles também disseram-me isto: “olha D., se quiseres alguma coisa, diz, senão manda uma mensagem, se queres a matéria, a explicação, tudo isto, nós podemos ajudar”. (UH1: CBR02, 294)

É sempre igual. Os professores vai tratar os alunos todos são iguais. Se eu tiver a dúvida, então eu vou é costume usar o meu caderno, “esta palavra o que é?”. Então, depois da aula vai falei com o professor “professor, ainda tive, eu encontrei, tive uma dúvida, essa palavra especificamente” “Olha, assim, assim, assim, assim” e resolve. (UH1: CBR02, 303)

Não. É professor simpático. (UH1: CBR03, 191)

Igual para todos. (UH1: CBR03, 194)

A equidade dos professores nem sempre é vista como totalmente positiva, já que no entender de alguns entrevistados os timorenses necessitam por vezes de maior apoio do que os colegas dos outros países, sobretudo os de língua portuguesa.

E também dos professores? Sim, acho que é mais essas [Porquê os professores?] Sim, ensinam de modo diferente e depois tratam todos iguais, mesmo que eu sou estrangeira e tenho dificuldades, eles, ok, acharam que eu já sei muito bem português e já com os outros portugueses que entendiam muito bem as coisas, então pronto (UH1: EVR03, 296)

[Os professores sugerem grupos inclusivos?] Às vezes queria, sim, mas nunca acontece. (UH1: EVR03, 316)

A discriminação e o racismo não são, na perspetiva dos entrevistados, exclusivos dos portugueses. Efetivamente, na opinião de muitos entrevistados, os timorenses também utilizam expressões como *malae*. A própria palavra *malae*, usada no dia-a-dia dos timorenses, possui implicações discriminatórias. Estas, contudo, no entender dos entrevistados, não são percebidas como muito graves, já que apenas servem para fazer uma separação entre os que pertencem e os que não pertencem ao seu país de origem, pelo que esta expressão é habitualmente utilizada sem intenção de ferir os sentimentos dos alvos.

Malae para mim] baseou-se na minha experiência] Eu viajei para muitos países. Aqui na Europa já visitei muitos países. Eu já viajei, eu já tenho uma noção que, pronto] *Malae* para mim são as pessoas estrangeiras, mas os timorenses não. *Malae* para mim são as pessoas estrangeiras] as pessoas estrangeiras é tal como os seres humanos. Somos iguais. É isso. Para mim são positivas. (UH1: EVR01, 208)

Sim. Porque é normal. Às vezes] a minha primeira contacto também com muitos *malaes* quando estive na secundária e acompanhei os estudantes australianos para fazer junto das autoridades lá] Eu considero eles são *malaes*, mas para mim não. Porque eu já nasci com uma mentalidade diferente. Mais aberta. Eu não sei, isso é naturalmente. Porque tenho de tomar em consideração os outros são iguais. (UH1: EVR01, 214)

Eu disse assim “mãe, pai não faça isso!”. Às vezes eles fazem isso, eles dizem “*Malae ba uma!*” [estrangeiro vai para casa!]. Eu tenho falado com os meus pais. (UH1: EVR01, 217)

Sim, para mim, *malae* é] aquelas pessoas que também utilizavam *malae* é para referir não só os portugueses ou australianos, são aquelas pessoas que vêm de fora e tem diferença] Acho que até é positivo [risos] porque conseguimos identificar os que são, aqueles que vêm de fora. Mas depois de ser integrado foi bem acolhido. [*malae ba uma?*] [risos] Não temos outro termo por limitação do vocabulário e identificamo-los como *malae*, como estrangeiro. (UH1: EVR02, 248)

Racistas pela intenção, não [risos], mas muitas vezes não identificam porque aquela pessoa é mesmo assim, é e é. Pela linguagem, mas acho que racistas, racistas pela intenção não se nota muito, porque eles chamam os portugueses como *malae*, os estrangeiros como *malae*, *malae* não é por mal intenção, mas é por identificar, não sabe o nome, não sabe os pais, os estrangeiros então são *malaes*, não é? (UH1: EVR02, 246)

Malae, para mim] Antes, quando] é branco, também, cor] Fala outra língua] Acho que é mais isso. [Positivo ou negativo?] Positivo. Tem mais dinheiro, antes assim, pensava assim] [risos]. (UH1: EVR03, 215)

[Usa a expressão?] Usa, usa. Lá é comum. [risos] (UH1: EVR03, 218)

Malae quer dizer estrangeiro. [E é positivo ou negativo?] É positivo, porque exemplo aqui quando as pessoas é estrangeiro então você fala estrangeiro, né? Lá então *malae* nós utilizamos *malae*, *malae* e *malae metan*. *Malae metan* quer dizer os africanos, não é? [Mas isso implica algum racismo?] Não, porque é para distinguir, vem de onde. [*Malae* branco, *malae* preto?] Não, branco nós não tem, não diz isso. [*Malae* *mutin*.] *Malae* África, *malae* África, *malae* Portugal, *malae* Brasil, *malae* Espanha. [Então, na sua opinião, *malae* não é positivo nem é

negativo, significa estrangeiro.] Significa estrangeiro. [Ou pode ter alguma conotação mais positiva, é isso?] Sim. (UH1: TMR01, 274)

Sim] Sýo duas] Malae e javanés. Javanés quer dizer os indonésia. [Claro, sim, sim. Java.] Javanés e malae. Malae quer dizer os Europa e África e Austrália. (UH1: TMR01, 282)

Nýo, para nós é tal como uma condição. Malae é por exemplo] diferença para podermos conhecer bem, esse é malae. Por exemplo, chamamos malae porque estrangeira, pessoa estrangeira. Nýo há separação entre nós. (UH1: EVR05, 176)

Eu ignoro. Eu nýo reparo nas pessoas. Lá em Timor também, pronto, era pequenina, portanto] [E a expressão é comum?] Sim. Aqui também, entre nós estudantes. *Malae*, sim. Se nýo dizemos nada sýo portugueses, pelo menos aqui. Agora se for *malae china* [chinês], *malae metan* [preto] *Malae India*] [risos]. (UH1: CBR01, 182)

Malae para mim é] Qualquer estrangeiro. É a palavra “estrangeiro” para um timorense. [Positivo ou negativo?] É neutra para mim, eu nýo levo isso a mal se] (UH1: CBR01, 176)

É estrangeiro, só. [Nem positivo nem negativo?] Nada. Indica para os estrangeiros: “Olha, é *malae*!” Indica para os estrangeiros e segundo para o estrangeiros que pertence na continente europeia e na continente] Inglesa, na parte inglesa] E na parte da europeia, só. (UH1: CBR02, 188)

O *malae*, sim, o *malae*. *Malae metan*, *malae china*] Sim. (UH1: CBR02, 195)

Entýo, para mim, *malae*] Significa] Ele nýo] Branco, *metan*. É isso o *malae*. Para mim] aqui eu acho este negativo. Se em Timor, este nýo é] Isso nýo é racismo. Estrangeiro. (UH1: CBR03, 172)

Também no que respeita as relações dos timorenses com os estrangeiros negros (*malae metan*), o nível de discriminação é percebido por alguns dos entrevistados como maior do que contra os estrangeiros brancos.

[Cor da pele] Faz diferença. Eles também fazem isso. *Malae mutin*, *malae metan*. [*malae mutin* – estrangeiro branco, *malae metan* – estrangeiro preto]. Parece que nýo gostam de *malae metan*. (UH1: EVR01, 198)

[Dúvida] Acho que nýo só os timorenses, os estrangeiros como] Indonésia] como Filipinas, Singapura também, eles dão muita importância para as pessoas de cor branca, as pessoas da Europa, eles dizem *malae*, *malae*. Na Indonésia nós dizemos *bule*, *bule*, *bule*, é tipo *malae*. Como tratam as pessoas da Austrália, as pessoas dos Estados Unidos, da Europa, pela cor, pela raça também. Em Timor

também é igual tal e qual como na Indonésia. Fazem a mesma coisa. (UH1: EVR01, 200)

Por isso nŷo posso dizer que os portugueses sŷo [racistas]ŷ Alguns sŷoŷ para mim é tudo normal, porque somos seres humanos. Eu nŷo sentir a diferenęa da cor porque somos seres humanos, às vezes tem um ambiente assim. Isso é normal acontecer em todo o lado. (UH1: EVR01, 316)

Oh sim! Em Timor sim, eles costumavam de fazer diferenęa entre *malae metan* e *malae mutin*. [E acha que isso pode ser um tipo de racismo, ou nŷo é?] Nŷo, nŷo. [O que é, entŷo?] A diferenęa, mas a diferenęa que nŷo tem sentido de fazer a questŷo racista porque lá em Timor malae é *malae metan* e *malae mutin*. [O que é *malae* já agora, para si?] *Malae*, estrangeiros. [Entŷo nŷo é positivo nem é negativo?] Nŷo, porque os timorenses quando falam sobre malae, *malae mutin* e *malae metan*, é comum, tipo uma palavra simples que nŷo tem conteúdo de racista dentro. Mesmo que tenha de fazer a diferenęa naquele momento mas eles nŷo têm a intenęo para fazer a diferenęa de raęa, cor. [É só para explicar que um é mais branco e um é mais preto.] Iá. (UH1: EVR04, 276)

[Cor da pele] Essa nŷo. [E em Portugal?] Eu nŷo sei, sóŷ Eu nŷo dá importŷncia. (UH1: CBR02, 182)

[Na sua opiniŷo, os timorenses sŷo racistas?] Nŷo. Geralmente o Timor adota o sistema dasŷ socialista. O sistemaŷ social. Mas nŷo é socialista como oŷ O cubano, nŷo. É diferente. (UH1: CBR02, 185)

Sim. Mas agora em Timor maioria só fala Europa. Ou Austrŷlia ou Nova Zelŷndia. Indonésia nŷo. Nŷo *malae*. [Porque é que os indonésios nŷo sŷo *malae*?] Eu acho que antigaŷ Outroŷ éŷ [*Malae* tem de vir de mais longe?] Nŷo. Este diferente. Cor. (UH1: CBR03, 177)

Acho que nŷo. [*malae mutin* e *metan*, tem diferenęas?] Sim. Às vezes tratam uns *malaes* muito especialŷ [risos]. [Porque é que isso acontece?] Eu nŷo sei. Algunsŷ (UH1: EVR03, 208)

[Na sua opiniŷo, os timorenses sŷo racistas?] Nŷo seiŷ Nŷo, elesŷ Para mim nŷo. (UH1: CBR03, 168)

Referindo-se às relaęes entre estudantes em Timor-Leste, um dos entrevistados afirma ter assistido a situaęes de bullying de timorenses contra portugueses na sua escola em Timor. No entender deste entrevistado, esta situaęo levou a que a aluna portuguesa em questŷo procurasse a companhia de outros portugueses em detrimento dos colegas timorenses.

Lembro-meŷ Só falava com uma aluna, que era portuguesa, porque eu na altura andava sozinha, certo? Andava sozinha, como já lhe disse, e no segundo ano

entrou uma rapariga portuguesa, que tinha lá a mãe a dar aulas, mas Ela, assim que chegou sofreu de *bullying*. E pronto, eu depois, no intervalo a seguir fui falar com ela, perguntar se tava tudo bem, que podia andar comigo, se quisesse e começámos a andar juntas. Mas também depois chegou outro aluno português e eles começaram a andar juntos e eu fiquei lá sozinha outra vez. Mas durante esse tempo em que tive com ela falámos português, sim. Só podia falar português, não é? [Eles] iam para o pé dos professores, não é, porque tinham lá a mãe, também. Quer dizer, ambos tinham as mães professoras lá. (UH1: CBR01, 72)

É assim Em geral Posso dizer que quando somos mais pequenos somos. Aquela rapariga que A D., ela chamava-se D., que entrou na nossa turma no segundo ano Assim que chegou sofreu de *bullying*. “Olha aquela branca!” Foram muito rudes. Eu estava calada, estava sempre calada. Eu olhava estava sempre a observar tudo à minha volta, e ela sofreu, sofreu E chorou, chorou no primeiro dia de aulas. Imagine o que é. (UH1: CBR01, 173)

Existem também referências a discriminação no seio das próprias comunidades, de timorenses contra timorenses, sobretudo em Timor-Leste, embora estas não sejam normalmente de racismo declarado. Esta não é, no entanto, uma opinião de todos. Os participantes do grupo de discussão afirmam que por vezes percebem uma desilusão na própria etnia da parte dos timorenses, sobretudo no que respeita a cor da pele, apesar de salientarem que esta não tem qualquer impacto na pessoa e que deveria ser ignorada a favor de características mais importantes.

Às vezes os timorenses também fazem uma diferença entre os timorenses. Eu venho de Maliana e as pessoas de Díli tratam como “tu vens do *Foho*.” [montanha]. Tu não sabias nada. Para fazer amigos só de Díli. Eu sou de Maliana e eu terminei o meu secundário em secundário pública porque não tem muita vantagem para as pessoas que estudam lá. Tem a ver com qualidade. Terminei o meu secundário em secundário pública. Eles pensam que sou muito menos e eles fazem uma classe [os de Díli]. Nos outros distritos já não. Só os de Díli fazem diferença com os distritos. (UH1: EVR01, 196)

Racistas de distrito também tem. Um bocado. Mas eles não fazem racista tanto como eles mostram, mas às vezes “Sou de Maliana. Sou de Díli e depois não quero ter contigo porque és da montanha”. E depois eles também fazem uma diferença sobre os estrangeiros. O *malae mutin*, eles gostam. O *malae metan*, eles não querem. Acho que é um bocado de racista, mas não é mesmo direto para o bullying, não é isso. (UH1: EVR01, 201)

Timorense com timorense Muitas raparigas timorenses não dão muita importância para as cores. Só fazem diferença sobre *malae mutin* e *malae metan*. Entre os timorenses, eles para a cor eles não pensam nisso. Só sobre a atitude, o *barlaque* o dinheiro também. Eles pensam nisso. Não são muito racistas. Da cor não. (UH1: EVR01, 202)

Porque quando eu mudar para Díli também as pessoas dizem “ele é de Maliana”. Fazem um bocado de diferença, assim. Sim, um bocado habituados mas eu nŷo me importo disso. Porque nŷo fazŷ acho que nŷo faz um bocado de sentido. Faz-me crescer e faz aprender tudo. (UH1: EVR01, 333)

Nŷo porqueŷ é mesmo prŷpriaŷ acho que a cor da pele nŷo é assim muito importante. Por ser um bocadinho escuro, pode ser, porque estas escolas também encontram numa sociedade que tem todo o tipo destas cores, por exemplo, na minha aldeia tem, tem a cor como eu, alguns tem mais escuros, mais baixinhos, alguns mais altos, portanto acho que estas coresŷ (UH1: EVR02, 242)

[Tem diferenças?] Acho que tem. Agora da Maliana e dos outros distritos nŷo seiŷ Acho que fazer diferença. Às vezes gozavam com o sotaque da pessoa daquela regiŷo. Eles quando falavam tétum tem um sotaque diferente com o pessoal mesmo de Díli. Entŷo às vezes eles gozavam com o sotaque. (UH1: EVR03, 206)

[E os timorenses?] Alguns sim. [Podem existir dificuldades em encontrar noivo/noiva por ter pele mais escura?] Sim, láŷ dissoŷ pode acontecer. (UH1: EVR03, 211)

Nŷo. 100% nŷo. Os timorenses nŷo têm tendência para fazer a diferença de raça, cor, pele. [Entre timorenses?] Entre timorenses também nŷo, para outros estrangeiros também nŷo. (UH1: EVR04, 273)

[E em Timor?] Em Timor eu também faz isso porque às vezes, por causa do sotaque, eu falo a língua tétum o sotaque é diferente, entŷo sempre fala ah, o teu sotaque é assim e assim, é só, só isso. [Ou seja, a diferença sŷo questŷes linguísticas, como aqui as pessoas do norte falam diferente das pessoas do sul.] Sim, sim. (UH1: TMR01, 267)

Nŷo, elas dizem que é timorense só. [Ou seja, é claro que nŷo vŷo chamar malae porque nŷo conhecem a palavra. Mas é visto como estrangeiro aqui? Ou é visto como português porque disse-me que tem nacionalidade portuguesa.] Sim, as pessoas quando nŷo sabem que eu tenho nacionalidade entŷo diz que estrangeiro. Mas as pessoas quem sabeŷ [A início é visto como estrangeiro, neste caso, nŷo é?] Sim. (UH1: TMR01, 285)

Nŷo, para nós nŷo, nŷo tem nada importância. Nŷo, somos iguais, somos iguais, nŷo podemos diferenciar entre nós. Somos amigos, mesmo que temos diferença cor, mas o nosso sangue é igual. [E em Portugal?] Em Portugal nŷo há nada, nŷo ter nada. Com os meusŷ Nŷo sinto nada, nŷo sinto nada. (UH1: EVR05, 172)

Nŷo é malae, mas é *mahondra*. [Eles nŷo brincam?] Nŷo, nŷo brincam comigo, porque já souŷ Vou ser uma pessoa mais elegante. Porque acabámos o nosso

curso aqui, na Europa. N'yo vou ser uma pessoa vaidosa, mas tenho que colocar a minha privacidade. Tenho que arrancar à frente, n'yo quero arrancar para trás. Para a nossa família n'yo brinca comigo porque é assim. Já sou o filho mais velho, porque o meu irm'yo mais velho ainda n'yo trabalha, ent'yo dependente de mim, ent'yo vou ser uma pessoa mais responsável da família. [Os seus filhos usam a express'yo malae com os estrangeiros?] Sim, sim, quando encontram uma pessoa estranha no nosso bairro v'yo chamar malae. (UH1: EVR05, 188)

Foi complicado. E o meu tio mais velho, o irm'yo mais velho da minha irm'ya [Foram assassinados] Pelas milícias. [Que eram timorenses contra timorenses.] Sim. Ainda hoje se vê isso. O que é uma pena. (UH1: CBR01, 98)

[Ent'yo, apesar de se sentir bem no grupo, sente-se mais próxima das pessoas da sua etnia?] Sim, porque temos características próprias, também. Entre os distritos. Ent'yo acabamos por sentir. [Essa diferenciaç'yo existe?] Sim, sim. E costumamo-nos. Costumamos gozar uns com os outros “Ah, nós somos de Los Palos, nós somos isto e aquilo! Vocês n'yo!” [risos]. Mas é por brincadeira, ninguém leva a mal. (UH1: CBR01, 160)

A minha própria família olha para mim de lado, n'yo gosta da forma como eu me visto. [j] E s'yo outros hábitos. [j] Somos muito diferentes, até dentro da própria família. [Mas todos se aceitam?] Sim, claramente. Apesar que existem sempre críticas, todos os dias, “Ah, porque é que gostas de usar este tipo de roupas?” Eu visto-me assim. simplesmente n'yo gostam do meu estilo, ou da forma como eu como, ou. [A sua família em Timor vê-a como um pouco estranha?] Um bocado, um bocado. Sim. Agora nós, às vezes falamos por brincadeira, mas. Mas é verdade. Acaba por ser verdade. Até nós estudantes aqui, aqui em Coimbra, nós vamos gozando uns com os outros, “*Ida ne'e agora malae*” “Este agora é *malae*” porque tem outros hábitos. Às vezes a brincar, mas é verdade, e até em Timor. Quando cheguei lá. N'yo conseguia comunicar bem em tétum e. E os meus primos iam gozando comigo “Ah, *malae, malae*” mas. [risos]. Mas n'yo é ofensivo, é só uma. É completamente fora daqui. N'yo é parte daqui, parte. (UH1: CBR01, 188)

Já antecorrem estive a ver um vídeo de uma rapariga que começou a ameaçar a outra por estar a falar em tétum na escola. Porque. A característica das pessoas de Los Palos é mesmo essa. Quando estamos entre nós falamos em *fataluku*. Sentem-se ofendidos quando falam em tétum. Mas depois existe outra vertente, que é, se nós falamos sempre em *fataluku* e n'yo desenvolvemos tanto o tétum como outras línguas, n'yo vamos desenvolver nada. (UH1: CBR01, 213)

GD4: Eles n'yo entendem bem. Por exemplo, lá na frente da igreja, aquele menino diz assim: “Ah, o Deus n'yo faz bem para nós porque nós somos pretos [risos], aqueles s'yo brancos, s'yo bonitos”. Eu diz assim: “vocês n'yo reconhecem a sua raça. Nós somos timorenses. É assim. Os portugueses s'yo brancos, é assim, existe assim”. Porque o português aqui que é. Ser. Branco. (UH2: 150)

[Existe alguma questýo com a cor da pele dos timorenses?]

GD4: [j] Nýo precisa conversamos que é preto, que é branco, que é istoý Nýs nýo conversamosý E nós chegámos aquiý em Timor nós somos pessoasý escolhidos. É que chegámos cá. (UH2: 166)

A própria expressýo *malae*, normalmente reservada aos estrangeiros, é também por vezes utilizada para identificar os timorenses que saem de Timor, inclusivamente para estudar. No entanto, no entender dos entrevistados, a utilizaçýo desta expressýo quando aplicada a timorenses possui essencialmente um caráter jocoso, ainda que sugira algum grau de separaçýo.

Em termosý com o sentido de linguagem, *malae*, em Timorý é tratado com associaçýo a estrangeiro. Eu posso dizer que sou *malae*. Aqui, porque sou estrangeiro. (UH1: EVR01, 211)

Eles výo gozar, sim. Às vezes, as mensagens que eles me deram é assimý “Tu vais para Portugal e quando volta tens uma cor um bocado diferente. É *mutin*”. Tens de ter uma pele branca. Eu pensava, é óbvio que nýo! Tenho a minha cor. Às vezes eles brincam, sim. (UH1: EVR01, 223)

Sim também. Nýo aqui eu posso, lá eu posso sentir-me como um *malae* [risos]. (UH1: EVR02, 251)

Sim, sim, sim. Até, por exemplo, quando fui de férias, os meus familiares começaram a chamar-me *malae* [risos]. (UH1: EVR02, 254)

Às vezes quando falo portugués, eu sou “*malae Portugal*”. [risos] Eu digo “nýo”, eu estou a rir... Sim, a brincar, a brincar. Sou porque vou para outro país, estudar, e falo uma outra língua [risos]. (UH1: EVR03, 225)

Sim, a minha família neste momento fala assimý [sorri] [Dizem que é *malae*?] Sim, sim, sim. [Porque estuda no estrangeiro?] Sim, sim, sim. [E o que é que acha dessa ideia? É para brincar, é isso?] Nýo, é sério porque, é sério porque exemplo, o meu irmýo estuda lá em Cuba, entýo o apelido atrás é Cuba. A minha família chama assim. Dentro da minha zona ou bairro chamam assim. Assim também eu. [Também é Cuba?] Nýo. O meu nome é A. Entýo eles chamam A. Portugal. [Para identificar?] Sim. [Entýo já é *malae*?] Nýo, nýo é *malae*, mas para identificar. [Eu compreendo. Ou seja, os seus familiares já... É claro que nýo é *malae*, é timorense, nasceu em Timor.] Só aumenta Portugal. [Mas fazem referência ao facto de já nýo pertencer àquela comunidade, ou pertence mas já nýo está lá há algum tempo, é isso?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 288)

Nuncaý Depende aý Depende o jeito, o jeito da pessoa. A mentalidade da pessoa. Depois de acabar o curso regresso para Timor. Entýo, primeiro, o meu vestuário. Segundo o meu atitude. Eý E terceiro, a minha linguagem. Se for

sotaqueĩ Se for sotaque, entũo “Oi! Aquele gajo jãĩ Já é *malae*?” E o corĩ A brincar. Mas esta expressũo nũo é má! Nũo é má. (UH1: CBR02, 201)

Um bocado, um bocado. Sim. Agora nós, às vezes falamos por brincadeira, masĩ Mas é verdade. Acaba por ser verdade. Até nós estudantes aqui, aqui em Coimbra, nós vamos gozando uns com os outros, “*Ida ne’e agora malae*” “Este agora é *malae*”ĩ porque tem outros hábitos. Às vezes a brincar, mas é verdade, e até em Timor. Quando cheguei láĩ Nũo conseguia comunicar bem em tétum eĩ E os meus primos iam gozando comigo “Ah, *malae, malae*” masĩ [risos]. Mas nũo é ofensivo, é só umaĩ É completamente fora daquiĩ Nũo é parte daqui, parteĩ (UH1: CBR01, 188)

Nũo, mas o colega eleĩ Telefonar ao meu colega Chile, “ai *malae, malae, malae*” (UH1: CBR03, 183)

Também sũo referidas situaçĩes de discriminaçũo contra mulheres timorenses da parte da própria comunidade timorense que reside e/ou estuda em Portugal. Contudo, para alguns estudantes, já se observa um esforço ao nível das instituiçĩes timorenses no sentido de promover a igualdade de género no acesso ao ensino superior em Portugal.

Nũo. [Nunca brincaram com isso?] *Malae*, nũo. Ainda nũo porque ainda nũo volta para Timor. (risos) [A minha pergunta é porque alguns dos seus colegas dizem que quando vũo a Timor, estudam em Portugal, por exemplo, e voltam a Timor a família brinca que eles sũo *malae*.] Oh, gozar-lhes é? (risos) [É possível?] Iá, é possível. Acontece. (UH1: EVR04, 297)

Os timorenses, é assimĩ Por exemploĩ A jovem. Ela adora muito aquela raparigaĩ Mas eles nũo querem expressar. E depois eles namoram, por exemploĩ Este é outro parte, é outro parte, depois eles namoram e eles nũo beijar na público. Por causa do ambiente nũo dá. Queĩ Alguém beijar na rua, mulher ou homem, beijar na rua, entũo o ambiente dá perspectiva mal. Ou [chamam] aquela mulher *puta*. A perspectiva timorense. E as mulheres nũo podem sair de casa à noite. Nũo podem andar na rua à noite. Nũo dá. [E com os homens, acontece algo semelhante?] Nũo, os homens é livre. Os homens é livre. Os pais deles nũoĩ Os pais deles dá a limitaçũo para as mulheres. As mulheres, os homens nũo. É uma diferença importante. (UH1: CBR02, 113)

É mais difícil. Para as mulheres também é mais difícil. (UH1: CBR02, 120)

Tivemos lá na nossa faculdade, naquela altura decidiram para ter candidatos 5. E tivemos também 5 pessoas para candidatar. Eu naquela altura tive no primeiro lugar, a minha colega teve na terceiraĩ Nũo, na segunda, mas é tal comoĩ Femininaĩ É uma mulher, entũo precisa de ter também masculino e feminino também, pode irĩ Vir cá. Entũo o júri decidiu paraĩ O senhor que acabou o curso de mestrado aqui nũo pode vir cá porque já estudou cá, entũo deixou para

essa senhora poder vir cá outra vez. Igualdade. Conseguimos nós os dois vir cá.
(UH1: EVR05, 251)

4.10.4.4 – Categoria 4. *Relação com a Língua Portuguesa*

Com esta categoria procurámos reunir dados que nos permitissem fazer face ao objetivo **d) Aferir qual a relação que os alunos timorenses inquiridos estabelecem entre o domínio da língua portuguesa e a sua integração social e o seu sucesso ou insucesso académico.** Assim, esta categoria foi criada para responder a questões relacionadas com a aquisição e o domínio da língua portuguesa e com o modo como os estudantes entrevistados percebem a relação entre este domínio e a integração na sociedade portuguesa e os seus resultados académicos ao nível do ensino superior. A categoria 4 agrupa os seguintes 5 códigos: *Aquisição da língua portuguesa*, *Dificuldades com a língua portuguesa*, *Fluência no português*, *Língua portuguesa na família* e *Perspetiva sobre proficiência no português e integração*.

Aquisição da língua portuguesa – Código que aborda as formas como estes estudantes tiveram acesso à língua portuguesa, quer antes da vinda para Portugal quer já durante a sua estadia neste país. Este código inclui também algumas referências à contribuição dos contactos dos inquiridos com cidadãos de origem portuguesa ou de outros países da CPLP na sua aprendizagem do português. Exemplo: *E depois eu tive uma formação com uma professora portuguesa, em 2011, acho eu, em Maliana. A professora chama-se I.M. Ela deu-nos uma aula de informática e ela costumava falar comigo com português, ela queria ver se eu falava português. Ela tinha... tinha o sonho que eu tinha de vir para Portugal. Quando vim para aqui ela mandou uma mensagem: “filho estou muito contente contigo!”. Naquela altura eu falava com as coisas mais básicas. Muito básico.* (UH1: EVR01, 75)

Todos os entrevistados e participantes no grupo de discussão tiveram algum tipo de contacto com a língua portuguesa antes da sua partida para Portugal, embora nem todos no contexto educativo habitual. Devido à diversidade etária deste grupo, verificamos que alguns aprenderam português no período colonial enquanto que outros, mais jovens, o fizeram já depois da independência, o que implica, na perspetiva dos inquiridos, algumas diferenças na fluência e domínio da língua. Existem ainda casos de estudantes que, tendo frequentado a escola no período da ocupação indonésia, apenas tiveram contacto com o português imediatamente antes da sua vinda para Portugal. Assim, em relação à idade do início da aprendizagem do português, as respostas variam bastante, e vão desde os 5 anos até aos 40. A maioria dos entrevistados começou a sua aprendizagem desta língua durante a adolescência.

[Teria 11, 12 anos?] Praí, sim. E depois eu tive uma formação com uma professora portuguesa, em 2011, acho eu, em Maliana. A professora chama-se I. M. Ela deu-nos uma aula de informática e ela costumava falar comigo com português, ela queria ver se eu falava português. (UH1: EVR01, 75)

12 ou 13 [anos]. (UH1: EVR02, 76)

[Pausa] 13, 14j 13, 14j nŷo. 12, 11, assim, acho que sim. (UH1: EVR03, 70)

6 anos. No primeiro ano. [Muito bem. Na tal escola em Viqueque?] Sim, em Osu. (UH1: TMR01, 92)

19 anos. [Foi mesmo antes de vir para cá, pouco antes de vir para cá?] Iá, iá. [Muito bem. E foi entŷo no INFORDEPE, é isso que me disse.] 18, acho eu. 18. [Pois, se está com vinte e um, dezoito, está com vinte e um e está aqui há três.] Uhum. (UH1: EVR04, 101)

17 anos. Na escola secundária. (UH1: EVR05, 67)

5 anos. Sim. A diretora na altura deixou-me entrar. (UH1: CBR01, 66)

Eraŷ Pré-secundárioŷ [Cerca de 13/14 anos] (UH1: CBR02, 63)

40. Sim. (UH1: CBR03, 63)

No que respeita as formas e locais da aprendizagem da língua portuguesa, as respostas também variam bastante. Alguns dos estudantes entrevistados começaram a sua aprendizagem desta língua no primeiro ciclo do ensino básico, outros no terceiro ciclo, outros na universidade e outros ainda em cursos de preparação linguística antes da partida para Portugal.

Quando eu fui paraŷ Ensino básicoŷ pré-secundário, ensino básico, no sexto, sétimo ano é que eu aprendi português, mas eu também comecei a ler português também, nŷo sei, porque mudei da Indonésia para Timor entŷo comecei a ler tambémŷ um bocado diferente para mim, porque, lemos as coisasŷ “ó”, exemplo, nós lemos com u, é um bocado diferente. Depois, por causaŷ passou o tempo, eu também estudei um bocado com um professor que deu as aulas a mim, e consegui ler muito bem. Conseguiŷ E decoro os verbos, como é que eu posso identificar o presente, passado, eu só sabia as coisas básicas, sabia as coisas básicas. [j] Naquela altura eu falava com as coisas mais básicas. Muito básico. (UH1: EVR01, 74)

Em Timor eu sóŷ tive contacto com a professora que eu disse, professora I. M. Fora da escola sim, porque eu tive um curso de computador, em 2011. A professora deu uma formação para os professores, ela também queria abrir uma formação de informática, de computador para os estudantes que querem ir. Entŷo eu também me registei. (UH1: EVR01, 82)

Eu também nŷo andei na escola EPD (Escola Portuguesa de Díli), eu também orgulho com isso. (UH1: EVR01, 235)

Sim, tinha estudado no Instituto de Filosofia na cidade maior, em Fatumeta e as aulas também eram dadas maioria, uns 80, 70%, as aulas da filosofia eram em português, ou seja os manuais, todos os livros eram em português e sim, eu já fiz a tese. Defendi o bacharelato, sim eu fazia em português, e portanto a minha área de formação e de conhecimento é mesmo através da Universidade, do Instituto e também em casa tínhamos alguns cursos com mesmo português e pronto. Porque também temos os missionários que é mesmo português. Mas alguns professores que foram para lá deram-nos aulas mesmo em casa também. (UH1: EVR02, 68)

Tinha aquelas cursos, aquelas formação antes de vir para cá, claro, era diferente. Quando cheguei cá comecei o curso, o curso sim, com o professor em casa, a minha escrita era influenciada mais à maneira brasileira e até mesmo a construção das frases era brasileiro. Mas é igual porque já tinha percebido algumas coisas antes de vir cá. (UH1: EVR02, 73)

Eu andava numa escola portuguesa lá em Balide e entyó, nyo tinha assimj no início nyo tinha assim muitas dificuldades. (UH1: EVR03, 62)

Sim, primária até secundária uma cadeira é língua portuguesa, só. [Todos os anos tinha uma cadeira de língua portuguesa. Da primária até ao secundário?] Sim. (UH1: TMR01, 82)

Para mim nyo há porque a língua que eles ensinaram lá é língua básico, exemplo verbo, exemplo eu sou timorense ou eu sou indiano, entyó é básico. [Ou seja, ali nunca teve ajuda em termos de língua.] Nunca. Em termos de língua nunca ajudou. [Teve de fazer sozinho, estudar e tentar preparar-se.] Sim. (UH1: TMR01, 422)

[Em Timor, teve alguma formação em língua portuguesa?] Eu em Timor, eu nunca tivej Nyo, nada. De língua portuguesa nyo, inglês sim. [E na escola também nyo? Que formação de português é que teve na escola?] Na escola, nós nyo temos curso na escola, apenas aprendemos a língua portuguesa através da matéria, da disciplina que os professores nos ensinam, matemática, física. [E eles falavam português entyó.] Nyo. [Entyó como é que aprendeu português?] É assim, eles percebem português mas para falar ou para explicar a matéria eles preferem usar tétum. Isso. [Ou seja, no fim de contas o português que aprendeu e que lhe permitiu também vir para cá e estar à vontade aprendeu mais ou menos sozinho, é isso?] Sim, eu costumava ler livros, quando estive em Timor, porque quando eu fui para a aula os professores nyo falam português. Entyó é melhor aprender em casa só. A matéria sim, na escola, mas a língua, para praticar é melhor em casa. [Ou seja, no fim de contas a formação que teve, ou seja, o ensino nyo ajudou, no seu caso, o que ajudou foi a sua vontade.] Lá, a minha vontade de aprender. [Entyó isso significa que os seus professores eram sempre timorenses.] Sim, mas eu tenho, quando eu entrei na Universidade Nacional de Timor Lorosae encontrei quatro professores portugueses, que agora eles estyó lá, em Timor, os

professores de Aveiro. [Mas foram seus professores?] Sim, durante cinco meses. Falei sempre português com eles. Depois disso passei bolsa de estudo. [Isso no INFORDEPE?] Sim, INFORDEPE, na Faculdade de Ciências Exatas. Faculdade Nova da UNTL. [E aí foi quando teve mais contacto entyó com a língua portuguesa?] Sim. [E ajudou?] Sim. (risos) [Porque nós o que aprendemos nos livros às vezes ntyó é suficiente, ntyó é?] Sim, temos que procurar mais, fora do livro. [Exatamente. Muitas pessoas pensam que é suficiente só aprender nos livros.] Ntyó. (UH1: EVR04, 86)

[T]emos também muitas histórias de Portugal, sobre a língua Mas nunca vim cá, nunca vim cá naquela altura, só vi, só através da net. [j] Porque naquela altura aprendia a língua indonésia só. Ntyó aprendi nada, nada a língua portuguesa. (UH1: EVR05, 48)

Eu aprendi no ano de 1999, depois da ocupação da Indonésia, já consegui aprender a falar num curso de língua portuguesa na minha escola secundária. Logo em 99, no mês de Setembro. Na escola também existe uma disciplina da língua portuguesa. Um professor timorense que nos ensinar. Essa também foi levar-me a entrar na universidade. Mas ntyó sabia nada do que aconteceu lá no curso de língua portuguesa em Timor, na UNTL. Da FUP. Eu entrei lá logo, mas Na minha escola, naquela altura é que Curso de Agronomia. No final que eu entrei, o pessoal que trabalhava lá colocou-me na FUP, Ciências Agrárias. Entyó eu fiquei muito agradecido com essa escolha. [E pouco antes de vir para Portugal, teve alguma outra formação?] Eu naquela altura tive uma formação da língua portuguesa, antes de vir cá tive três meses de ter o curso da língua portuguesa. Essa também faz parte da Como se diz antes de virmos cá da nossa Universidade. [É uma obrigação?] Obrigação da nossa Universidade que podemos puxar para estudar. A falar, escrever a ouvir também. (UH1: EVR05, 58)

Ntyó, naquela altura tivemos um professor timorense, acabou o curso de licenciatura, de mestrado e de doutoramento aqui em Portugal A nossa A cooperação entre Portugal e Timor conseguiram levar também esse professor para ir lá trabalhar. Entyó, conseguimos conhecer um professor de Timor que talvez estudar aqui em Portugal Conseguiu falar em português. Às vezes traduziu em tétum, porque quando entramos no primeiro ano ntyó conseguimos falar, ntyó conseguimos ouvir. Tal como eu, na minha experiência, um professor Houve um professor me perguntou “Como se chama?” E eu respondi assim: “Sim”. “Quantos anos tens?” “Ntyó”. Isso que eu respondi naquela altura. No primeiro ano quando entrei. Depois de entrar, até dois ou três meses, já conseguia ouvir só ouvir. Entyó consegui Fui, fui consultar também dicionário, Youtube também, naquela altura, entyó consegui ouvir, ouvir, entyó consegui falar português. (UH1: EVR05, 78)

No início da nossa chegada conseguimos ter um curso, mas agora já nŷo temos mais. [A UNTL] pagou sempre durante 6 mesesŷ por um ano, é assim. (UH1: EVR05, 283)

Só a escola portuguesa. [j] Sim, foi uma ajuda, mas tambémŷ Foi útil, sim, masŷ Nŷo é igual, porqueŷ Porqueŷ Nŷo se falava muito. Só falávamos com professores e entre nós até na escola nŷo falávamos portuguêŷ. E houve uma escola que atéŷ Nŷo sei se ouviu falar, acho que em Fatumeta, que a diretora obrigou os alunos a falarem mesmo portuguêŷ noŷ No recreio, porque senŷo tinham de pagar multa. Nŷo sei se eram muitas, que até saiu um artigo no jornalŷ Mas já foi há alguns anos. (UH1: CBR01, 60)

Eram todos portugueses. Sim, todos. Acho que nŷo me lembro de terŷ É assimŷ Na escolaŷ Ainda ontem estávamos a conversar isso com outros timorenses, tivemos um encontro ontem e perguntávamos como é que eram os nossos professores na escola portuguesa. Só portugueses. (UH1: CBR01, 63)

Na minha escolaŷ Na minha escola todas as matérias sŷo portuguêŷ, sŷo com portuguêŷ. (UH1: CBR02, 54)

[Os meus professores eram] Timorenses. Eles falavam bem portuguêŷ. Naquela altura, eu nŷo seiŷ Agora é diferenteŷ Naquela altura, na minha escola pré-secundária, no seminário, obrigatoriamente os professores falam portuguêŷ dentro da sala. Obrigatoriamente. Fora da sala nŷo há importância, nŷo há importância. E do nosso sistema lá no seminário adotaŷ Tipoŷ Uma semana, Segunda e Quarta fala portuguêŷ. Terça e Sexta fala inglêŷ. E sábado indonésia. (UH1: CBR02, 60)

Ah, só trêsŷ semana. Com professora Sŷ [Risos]. Com M.Fŷ [Na UNTL?] Ele também portuguêŷ. [Foi difícil, o curso?] Eu acho que difícil porque eu nuncaŷ antes nuncaŷ Estudei língua portuguêŷŷ [E neste momento, está a frequentar algum curso de portuguêŷ?] Sim. Curso língua portuguesa para estrangeiroŷ Euŷ Setembro eu faço a B2. (UH1: CBR03, 55)

Porque antigamente, 1975, já tinha a quarta classe, em portuguêŷ. (UH2: 14)

Alguns entrevistados referem as vantagens das escolas de referência em Timor, as quais utilizam a língua portuguesa, como a melhor forma de expor as crianças a esta língua e de as levar a utilizá-la. Apontam também algumas razŷes que podem gerar resistências da parte dos pais destas crianças, relacionadas sobretudo com questŷes culturais.

Os meus pais querem que nós frequentamos nas escolas de referência. Para entender melhor a língua portuguesa, porque a língua portuguesa é uma língua oficial. E nós consideramos também o portuguêŷ uma língua mais difícil para falar. Entŷo os meus pais querem encorajar-nos para frequentar a escola de referência. No meu caso, e depois da minha irmŷ, da minha irmŷ segunda, da

minha irmý terceira, nós nýo conseguimos entrar porque naquela altura mesmo em Maliana ainda nýo havia. Só agora, de recente é que tem. (UH1: EVR01, 78)

Eu também Naquela altura quando a minha irmý foi para a escola de referência já nýo estive ali, já estive em Díli. Mas o meu pai disse-me assim. A tua irmý foi para ali porque os timorenses é assim, quando as crianças výo para a escola, às vezes elas nýo querem afastar dos seus pais. Quando eles foram para as de referência, os professores disseram Você tem de ir embora, nýo fique aqui, depois ela vai dizer tudo bem. Já é uma coisa diferente. Correu bem para ensinar as crianças para ser independente. Um bocado independente. Nýo precisa muito com os seus pais. Os métodos ajudam também. (UH1: EVR01, 79)

[Acha que Timor já tem timorenses capazes de dar formaçýo em português?] Sim, já é capaz porque já aprenderam cá também em Portugal e já tiveram também a formaçýo português lá em Timor, numa formaçýo nýo sei formaçýo dos professores. Em Balide é que foi feita pelo ministério da Educaçýo. Entýo já conseguiram falar português. Formar bem em português. Mas às vezes quando entramos lá na sala de aula costumam a traduzir. Porque às vezes os timorenses nýo conseguiram ouvir, nýo conseguiram perceber bem o termo da língua. (UH1: EVR05, 64)

A este propósito, tanto alguns entrevistados como os elementos do grupo de discussýo afirmam que a aquisiçýo de uma língua deve acontecer týo cedo quanto possível no desenvolvimento da criança, pelo que estas escolas sýo uma mais-valia. Sugerem ainda uma utilizaçýo inteligente dos *media* em casa como fator determinante na aquisiçýo do português ou de outras língua por parte dos seus filhos.

[Como começou a aprender mais tarde, acha que foi mais fácil ou mais difícil?] Mais difícil quando nýo há vontade para estuda, se tem vontade mais velho nýo problema. Eu acho que [as crianças têm] mais vontade. Contínuo, contínuo de aprendizagem. (UH1: CBR03, 202)

GD1: Quando falamos sobre a idade para aprender uma língua, dominar a língua, a idade mais jovem

GD2: Para as crianças

GD1: As crianças até 11 anos que podem dominar bem uma língua. Mas idade como nós (UH2: 365)

GD1: O programa *Nickelodeon* aqui tem traduçýo para português! Por exemplo, eu em casa, eu faço horário: “este dia vocês têm que ver em inglês”, entýo tem traduçýo, lá na televisýo traduz para inglês. Quando o dia de português, eles mudam para português. (UH2: 414)

GD3: Só uma coisa! Sobre a aprendizagem da língua. Agora, aquela ali! A língua! Tem a curso da língua inglês. Agora já existe lá em todos os subdistritos.

GD1: Sim, sim.

GD3: Mas a língua portuguesa é língua oficial mas não!

GD1: Expande.

GD3: Expande. A expansão de língua!

GD4: Muito lenta.

GD3: Língua português muito lenta. Através de televisão e através, através de!

GD1: Através de aproximação também.

GD3: Através de aproximação. Aquela tem, tem! Como se diz! *Source!* Já tem muitos nos subdistritos! (UH2: 395)

Na perspetiva do grupo de discussão, a forma ideal de se promover a aprendizagem da língua portuguesa pelos estudantes timorenses em Portugal, sobretudo os de níveis de ensino mais elevados, passa por uma formação diária, intensiva, acompanhada pela figura de um tutor ou professor responsável.

GD1: Para mim o curso ideal, para nós, é um curso em que! Mais acompanha-nos na elaboração da tese. Como antes, eu tirei o meu curso de mestrado em Universidade de Minho, porque é que eu acabei mais rápido, e eu não tinha um problema como agora aqui em Évora. Lá na Universidade de Minho nós frequentamos um curso de forma anual. A Universidade paga para! A Universidade de Timor Leste paga para a Universidade de Braga. E o curso que nós frequentamos é um curso!

GD2: Anual.

GD1: Anual. Todos os dias, segunda até sexta.

GD2: Sim, sim, sim.

GD1: De manhã frequentamos o curso. E depois! Haverá mais outro curso que! Específico, como um tutor, que acompanha o nosso trabalho!

GD2: Ah, sim. É melhor um tutor.

GD1: E divide-nos entre área, por exemplo área social numa sala e outra. E depois, o que é que nós trabalhamos é só com a nossa tese. Cada um! Cada uma semana duas vezes. Mas nós apresentamos o nosso trabalho e corrige diretamente o nosso trabalho! (UH2: 25)

[Falta uma formação diária?]

Todos: Sim.

GD4: O horário determina para cursos de ser feito durante todo o dia. Não é só!

GD1: Aqui na Universidade de Évora uma semana duas vezes.

GD4: Duas vezes!

GD1: E duas horas, cada encontro. Mas este curso junta nós com os Erasmus!

GD4: Com espanhóis, comj
 GD1: Eles sŷo jovens, eles querem só falarj
 GD4: Italianosj
 GD1: Entrar tarde, sai, entraj
 [Acham que eles nŷo tŷm o mesmo objetivo que vocŷs?]
 GD1: Sim, eles é diferente.
 GD4: Eles nŷo precisam mais.
 GD1: Eles nŷo escrevem tesc. (UH2: 60)

Lŷngua portuguesa na famŷlia – Este c3digo refere-se à relaŷŷo das famŷlias dos entrevistados com a lŷngua portuguesa. Reŷune os relatos dos entrevistados acerca do modo como as suas famŷlias percecionam esta lŷngua em Timor-Leste, se a utilizam regularmente e o modo como o fazem. Em alguns casos possui pontos de ligaŷŷo com o c3digo *Aquisiŷŷo da Lŷngua Portuguesa*, mas sŷo tŷo raras as instŷncias em que o primeiro contacto dos entrevistados com esta lŷngua foi atravŷs de familiares que achamos pertinente criar este novo c3digo. Exemplo: [Quando estava em Timor, fora da sala de aula, costumava falar com portugueses?] Às vezes em casa porque o meu pai sabe falar portuguŷs. Entŷo, às vezes em casa, só. [Ou seja, o seu treino fora da escola com portuguŷs era com o seu pai?] Sim. [Que fala jŷ desde os tempos mais coloniais.] Sim, do tempo colonial. (UH1: TMR01, 102)

Para a maioria dos estudantes timorenses entrevistados a lŷngua portuguesa nŷo é utilizada na comunicaŷŷo com a famŷlia. No entanto, alguns referiram o facto de existirem elementos das suas famŷlias com alguns conhecimentos desta lŷngua, quer seja por a terem aprendido no perŷodo colonial portuguŷs, quer por os mais jovens terem atualmente alguma exposiŷŷo à mesma nas escolas.

Foi a minha irmŷ [mais nova] quej Agora ela andaj Ainda anda no primeiro ano, foi ela que falava um bocado de portuguŷs, fala um bocado de portuguŷs, algumas palavras só. E os meusj As minhas irmŷs tambŷm nŷoj Nŷo falam muito bem. Os meus paisj Nŷo. Eles só falam mesmo a lŷngua indonŷsia, perfeitamente. (UH1: EVR01, 27)

Um tio meu falava portuguŷs. Sim, nŷo tem essas concordŷncias, as regras e o vocabulŷrio mas ele percebe. Foi depois da Indonŷsia alguns portugueses passavam por lŷ. Ele falava todo em infinitivo, mas falava. Pronto, porque nunca praticava. Ouvia quando ainda era pequenino, masj (UH1: EVR02, 47)

[No tempo] dos meus pais tambŷm na altura nŷo havia muitas escolas. Havia, chegaram atŷ, era chamada ABC, cartilha, qualquer coisa, e depois entŷo acho que chegou atŷ ABC o meu pai. Mas depois era muito longe a distŷncia, tinha que ir fazer mais de 60 km para ir estudar e muitas vezes fugia para casa e nŷo estudou nada. (UH1: EVR02, 120)

O meu pai [fala português por] trabalho. [Os meus pais] aprenderam no tempo dos portugueses. O meu pai fala bem português. (UH1: EVR03, 26)

O meu pai] O meu irmão] O meu irmão mais novo] o meu irmão e também a minha irmã mais pequena. Porque o meu irmão mais novo está a estudar em Cuba, não é? Então ele aprende português e espanhol. (UH1: TMR01, 24)

[Quando estava em Timor, fora da sala de aula, costumava falar com portugueses?] Às vezes em casa porque o meu pai sabe falar português. Então, às vezes em casa, só. [Ou seja, o seu treino fora da escola com português era com o seu pai?] Sim. [Que fala já desde os tempos mais coloniais.] Sim, do tempo colonial. (UH1: TMR01, 102)

Eu vi uma prima, uma prima mais longe, quando ela estudou aqui, ela terminou acho que 2015, eu tive a tendência, eu também quero estudar em Portugal como ela. [j] Mas não é muito próxima, tipo uma prima porque em Timor quando prima não é filha de tia, às vezes primos longe, tipo assim. (UH1: EVR04, 46)

O meu pai é que fala português comigo. Só. (UH1: EVR05, 33)

É assim] a minha mulher, eu é que ensinei a ela a falar português, porque é assim] eu já estive cá dois anos e não quero que eles vão falar só língua tétum, então eu motivei eles para falar o português. [E os filhos?] Os filhos também] eu contactei através do Whatsapp, do Facebook, então] conversamos sempre em português. [E eles conseguem?] Conseguimos. Eles conseguem falar comigo mas] eu tentei, como se diz] corrigir o que é que eles falam mal, o que é que eles vão falar bem. [Acha que há vantagem para os seus filhos em aprender português?] Sim, porque sim, vantagem para eles, porque eles estão a estudar na escola primária e pré-secundária, é obrigatoriamente a falar português na escola. Mas às vezes os professores não querem falar português. [Ou não sabem?] Não sabem e não querem traduzir, porque] ensinaram em português mas não querem traduzir em tétum para que os alunos depois vão perceber isso. [Em que escola estão?] Estão na escola pública] não, na escola privada, católica, em Timor. (UH1: EVR05, 52)

[Disse que o seu pai já falava português. Ainda teve aulas?] Primárias. Acabou só o curso dele na escola primária só. Se eles não conseguiam falar português então os portugueses vão bater com a palmatória naquela altura. (UH1: EVR05, 55)

Como [os meus filhos] já estão a estudar na escola primária e pré-secundária significa que já estão a aprender a falar português. Quando eles não conseguiam falar português então eu vou “puxar”. “Vocês não podem falar tétum ou outra língua”, e eu não admito para eles falarem, como se diz] a língua indonésia. (UH1: EVR05, 71)

Depois a questýo da guerraĩ A família tambémĩ Dividiu-se um bocado. Os meus dois sobrinhos, os filhos da minha irmýĩ Sýo portugueses. [ĩ] As minhas sobrinhas, por parte da minha outra irmýĩ, a minha outra irmýĩ, sýo irlandesas. (UH1: CBR01, 27)

[Q]uando abriram a disciplina de portugués língua nýo maternaĩ eu estava inserida, como os meus primos, que nós chegámos todos na mesma altura. Tínhamos aulas juntos, com uma professora que nos acompanhou até ao nosso 8º ano, que foi quando eu saĩ (UH1: CBR01, 81)

[O seu avó falava portugués?] Sim, sim. E obrigava os filhos a falar portugués. [E depois da invasýo?] é queĩ desde aí até hoje nós acabamos sempre por misturar tudo. A minha mýe deu aulas em portugués para o ensino básicoĩ Porque o meu avó também a ensinouĩ Mas o meu pai sempre falou tétum, fataluku, e o indonésio também, sempre esteve lá, portantoĩ O indonésio é maisĩ eles falam mais indonésio do que portugués. (UH1: CBR01, 103)

[Portugués, tétum] Indonésio, inglês, espanholĩ Dependeĩ depende das pessoas. [Com a sua família?] Sim. Acabamos por misturar tudo. Indonésio também. E espanhol. [E em Portugal?] É tudo, é tudo, seja onde for. (UH1: CBR01, 204)

O meu pai, eleĩ Costumava tentar falar portugués, por causa ele já tirou um mestrado lá na Indonésiaĩ Ele quer falar portugués para continuar a tirar mais um curso aqui em Portugal. (UH1: CBR02, 30)

Tétumĩ Talvez tétum, inglês e portugués, indonésio também nýo. [Entýo fala *kemak* com quem?] Com os tios também nýo. Os avós. Só, só. [E com amigos?] Nada, nýo. Tétum, tétum. Eu tenho muitos amigos de diversos distritos. Tétum, tétum. (UH1: CBR02, 166)

[Na família falamos em] Tétum. Às vezes algum portugués. (UH1: CBR02, 216)

[E a sua esposa?] Indonésia. [E falam em indonésio?] Sim. [e ela compreende tétum ou portugués?] Ela nível B2 língua portugués. (UH1: CBR03, 50)

[Portugués] nunca, nunca sabia. Tétum, Mas quando eu fala portugués “Ai! Inteligente, *matenek los*”. Eu fala mas ele nýo sabia. “Melhor, melhor, *diak los*!”. Contento, o mýe, mýeĩ Minha mýe muito contente eu falar portugués. Orgulho. “O meu filho agora fala portugués”. (UH1: CBR03, 199)

Um dos entrevistados salienta a necessidade dos pais timorenses aprenderem portugués para que os seus filhos possam frequentar a escola portuguesa em Díli.

Ruy Cinatti começa entrar obrigatório tem que fala português. Eu tenho um colega agora estar aqui ele diz: Quem tem um filho na escola na Ruy Cinatti pai dele é obrigatório tem que falar português por isso ele agora começa vai procurar curso para aprender português. Ele só três meses estar aqui. Igual com J. J. só três meses depois vai voltar. (UH1: CBR03, 70)

Na perspectiva do grupo de discussão, é possível que a frequência da escola em língua portuguesa possa vir a influenciar a sua utilização no âmbito doméstico, mas esta é uma questão que depende das próprias famílias.

[Acham que o facto dos vossos filhos estarem a aprender cá se vai refletir no uso do português em Timor ou vão esquecer quando lá chegarem?]

GD4: Não esquecem, não. Podem influenciar a língua. Só estão

GD2: Depende da família.

GD4: Vem do sistema. O sistema é que manda. Só aqui, só para exemplo para adaptar em Timor. Mas os filhos que aqui continuam com esse

GD2: Estão a estudar em Portugal.

GD4: Volta, o conhecimento dele é muito alto. Mas não para influenciar para todos. É muito difícil. (UH2: 518)

Fluência no português – Este código representa a importância atribuída pelos entrevistados à sua própria fluência em língua portuguesa, bem como uma apreciação global da mesma. Exemplo: [*Sente que domina a LP?*] *Eu agora neste momento eu falo português. Mas não falo muito fluente muito bem como os nativos.* (UH1: EVR01, 61)

Devido às questões que abordámos anteriormente, desde o modo como se processou a aprendizagem da língua portuguesa pelos entrevistados, até à utilização que dela fazem no dia-a-dia, existem grandes diferenças na fluência destes estudantes. O nosso contacto direto com os entrevistados e os elementos do grupo de discussão permitiu-nos observar que a fluência na oralidade destes cidadãos timorenses vai desde o mais completo domínio da língua portuguesa, caso de um entrevistado que falou como um português nativo, até às enormes dificuldades na comunicação de um outro estudante que necessitou da nossa ajuda para se expressar de uma forma mais clara, bem como para escrever duas linhas de texto em português. Contudo, independentemente das nossas próprias observações e opiniões, verificámos que os entrevistados possuem também ideias próprias quanto à sua fluência em português. A maioria afirma já ser capaz de se expressar corretamente, embora necessite ainda de mais treino.

Eu agora neste momento eu falo português. Mas não falo muito fluente muito bem como os nativos. Esta é a minha questão porque é assim: quando eu vim, eu concorri a uma bolsa de estudo e passei. (UH1: EVR01, 61)

Eu não sou português é óbvio que não falo bem português. No meu caso eu falo português de Portugal. (UH1: EVR01, 187)

Pá, eu já aprendi, esforcei-me muito para aprender, masj Agora, dominar, dominar bemj Acho que ainda nŷo, masj Falo bem, e até dava catequese e aulas na escola, dava aulas em Cabo-Verde, de português, portantoj Acho que sim, mas às vezes tinha esta dificuldade por causa daj Nível da gramáticaj Mesmo os portugueses, até mesmo os portugueses próprios têm estas dificuldades [risos]. (UH1: EVR02, 26)

Nŷo, nŷo domino. [j] Aij acabo de nŷo praticar muito português. Mas eu Percebo português, mas nŷo totalmente, nŷo totalmente. (UH1: EVR03, 59)

Quero dizer, a formaçŷo eu nŷo tinha porquej da parte da educaçŷo, como viram que nós acabámos o curso, o secundário numa escola portuguesa, entŷo eles nŷo precisaramj acharam que nós nŷo precisávamos de formaçŷo e essas coisas, e vínhamos cá logo, sem formaçŷo, curso, essas coisas. (UH1: EVR03, 64)

Quando eu cheguei nŷo é bom, a minha portuguesa nŷo é muito bom porque eu tenho dificuldade porque aqui as pessoas falam mais rápido. Lá você sabe, com devagar. Às vezes nós falamos infinito, ver o infinito. (UH1: TMR01, 72)

Agora eu estou a tentar. Acho que o meu nível está no B2. Ainda nŷo é C1. Mas eu vou tentar para C1, C2. [Considera que está no nível B?] B2. Quando cheguei cá eu entrei num curso que o senhor Adido, da parte do gabinete da educaçŷo de Timor arranjou isso para nós. Depois eu entrei lá e a professora da Universidade Nova de Lisboa fez um teste para nós e depois eu passei no nível B2. (UH1: EVR04, 80)

[Sente que domina a língua portuguesa?] [Risos] Acho que sim. Mais do que o tétum. (UH1: CBR01, 54)

[Domina o português?] Sim. Eu tenho muita coisa para aprender, masj Acho que sim. Acho que sim. (UH1: CBR01, 87)

Os estudantes referem a diferença entre o nível de português que utilizavam em Timor e o nível de português que sŷo obrigados a utilizar em Portugal, considerando-o bastante mais exigente. Alguns referem ainda que o domínio desta língua é fundamental por permitir uma comunicaçŷo efetiva com os colegas e para obter bons resultados académicos.

Agora já nŷo. Esta palavra está boa ou nŷoj [Pensava] eles [os colegas] podem entender ou nŷo. (UH1: EVR01, 94)

Lá já comunicávamos em português e os professores sŷo os portugueses, entŷo. [Foi suficiente?] Nŷo muitoj nŷoj quer dizer, sim, suficiente sim, suficiente. (UH1: EVR03, 64)

E depois nós mudaram, mudámos para Universidade de Aveiro, nós preparámos a língua português lá. Durante seis meses preparação da língua. [Quando chegaram a Portugal?] Sim, preparação da língua. Começa de Maio até de Agosto. Maio até de Setembro. E depois nós entramos universidade. [Com alguma preparação já, cá.] Sim, eu aprendi lá língua português, parte informática, química, matemática e biologia porque naquela altura eu tirei, eu escolhi curso sobre Farmácia, então foi necessário estudar a biologia. (UH1: TMR01, 72)

Ajudou muito, porque sobre a comparação, verbo e gramática. (UH1: TMR01, 85)

Mas se não sabes a língua, como é que vais aprender? (UH1: CBR01, 145)

Em princípio, eu não dá importância de falar. Em princípio. Na minha importância é ler o texto, compreender bem, analisa o que é que está no texto e explicar para os meus amigos com] A minha] O meu método. [Então a sua compreensão melhorou?] Sim. Bastante. (UH1: CBR02, 84)

Quanto ao grupo de discussão, os participantes salientam que existem diferentes percepções acerca daquilo que pode ser uma boa fluência em língua portuguesa.

Até o senhor Xanana fala] Os portugueses não] Diz que] Eles não compreendem nada! Mas para nós, o Xanana fala português muito bom. Não sei! (UH2: 14)

Afirmam também que é mais importante para os estudantes ao nível do ensino superior que exista uma boa formação em termos de leitura e escrita, já que a oralidade é mais simples de treinar recorrendo à socialização.

GD1: Eu queria voltar para o curso. O curso que nós frequentamos aqui na Universidade de Évora é muito diferente. Nós assinamos um contrato para a formação específico, parte escrita. Mas o curso que nós frequentamos aqui era] Um curso que junta nós com os [alunos de] Erasmus. É para aprender a falar. Isto nós não precisamos. Por isso é que até agora só frequentamos uma vez] E até agora não há] (UH2: 24)

Dificuldades com a língua portuguesa – Este código reúne as opiniões e perspetivas dos entrevistados no que respeita às suas dificuldades com a língua portuguesa, sempre que estas existam. Diz respeito não apenas às dificuldades sentidas aquando da aquisição da língua mas também à sua utilização no contexto lusófono de Portugal. Exemplo: *E decoro os verbos, como é que eu posso identificar o presente, passado, eu só sabia as coisas básicas, sabia as coisas básicas. [Então os verbos são complicados?] Quando tive na secundária já não é muito, mas no meu ensino básico sim.* (UH1: EVR01, 75)

Todos os entrevistados afirmaram que a língua portuguesa é a maior dificuldade que os timorenses enfrentam quando se deslocam para Portugal, sobretudo nos níveis académicos superiores, mas também nas relações sociais com os portugueses. Efetivamente, alguns entrevistados salientam as dificuldades de compreensão oral, já que, na sua perspetiva, os portugueses falam muito rapidamente, utilizam expressões com as quais estes estudantes não estão familiarizados e utilizam uma variante do português que é diferente daquela que conheceram ou aprenderam em Timor-Leste. Neste sentido, alguns entrevistados afirmaram ainda que o *Novo Acordo Ortográfico*, comum aos vários países da CPLP, não funciona e acaba por ser desnecessário e contraproducente.

[Q]uando eles estão aqui a língua também é um desafio e o problema que os timorenses têm. (UH1: EVR01, 46)

E nós consideramos também o português uma língua mais difícil para falar. (UH1: EVR01, 78)

[Por causa da língua] Eu queria ir para os países que falavam inglês. (UH1: EVR01, 88)

Eu sentia-me muito diferente porque os portugueses às vezes falam rápido, e depois falam carregado na boca, e não entendia nada. Algumas vezes só apanhava algumas palavras, uma ou duas palavras que entendi, só uma ou duas palavras. Eles falam tanto rápido e assim eu não consigo apanhar tudo o que eles estão a dizer. Algumas vocabulários também palavras eu não entendo muitas, mas muitas palavras. (UH1: EVR01, 97)

Há muitos timorenses que estão aqui mas não falam bem português, muitos que não falam mesmo bem português. (UH1: EVR01, 160)

Agora, também torna-se, sim, uma dificuldade para mim melhorar porque estou sempre, mesmo até agora, nalgumas escritas ainda sou influenciado pela gramática brasileira que fui sempre desde o oitavo ano, quando tive aulas era sempre uma professora brasileira, e pronto (UH1: EVR02, 74)

As maiores dificuldades foi entender aquelas expressões, expressões que não tem a ver com, às vezes eles utilizam, por exemplo, quando fui ao norte, três meses estive no norte, em Vila Real, ou seja, o pessoal do norte utiliza mais expressões tradicionais que às vezes, quer dizer, a palavra, a frase é outra coisa mas o significado é outra coisa e isto foi muito difícil de conseguir perceber mas depois passando e passando consegui perceber o que é que eles queriam dizer, em geral. Sim, são mais estas expressões tradicionais, idiomáticas (UH1: EVR02, 107)

É sempre a língua, foi sempre assim. É difícil. (UH1: EVR02, 182)

[O acordo ortográfico] Nem sempre funciona bem. (UH1: EVR02, 335)

Mas quando cheguei cá, a língua portuguesa académica da universidade, um bocado difícil, n'yo é? É difícil, ent'yo sim. [Cá o nível académico era mais exigente?] Mais exigente, sim, é isso mesmo. (UH1: EVR03, 64)

Difícil, difícilj Primeiro é língua, também, língua académica da universidade, difícil. (UH1: EVR03, 296)

[O] mais difícil é a língua técnica. (UH1: TMR01, 11)

Eu percebo mas às vezes alguma palavra eu n'yo percebo porque normalmente as pessoas que é mais idoso, mais velho às vezes falam palavra diferente com os outros. [E isso causa dificuldade?] Sim. [Mas compreende-me perfeitamente bem?] Sim, sim, tem que ser ouvir. (UH1: TMR01, 77)

Maior dificuldade em termos de ciência e depois linguagem de técnica. (UH1: TMR01, 122)

O mais triste é porque lá em Timor eu já conheço, conheci alguma coisa sobre Engenharia Civil, mas aqui, quando cheguei cá os professores explicaram rápido e ent'yo eu n'yo acompanhei. Esse é muito triste porque tipo eu aprendi em primáriaj (UH1: TMR01, 416)

[O mais marcante foi a dificuldade que sentiu no início com a língua portuguesa, é isso?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 419)

Facilidades sim, mas acompanha com as dificuldades que eu tenho, por a quest'yo língua. (UH1: EVR04, 203)

[Ao chegar a Portugal a maior dificuldade foi a quest'yo da língua?] Sim. [j] [E a quest'yo da linguagem académica, isso foi o mais complicado?] Iá. (UH1: EVR04, 472)

E ent'yo na altura a língua foi um choque. (UH1: CBR01, 84)

“O que é que é isto?” “Eles falam muito rápido, eu n'yo percebo”. Porque lá em Timor aprende-se devagarj E os professores também v'yo repetindo as coisasj E aqui n'yo. Aqui n'yo. (UH1: CBR01, 85)

Eu tenho dificuldade na parte da sotaque. Falta sotaque. E segundo n'yo dominei alguns pormenores da língua portuguesa. (UH1: CBR02, 51)

A dificuldade é compreender. É compreender o que é que está no livro. Ent'yo, dentro da sala, eu li um livro, ent'yo em primeiro eu li o tema. E depois eu vouj Eu fuij eu procurei no googlej Mete lá o tema desse livro, ent'yo apareceu lá

tudo. Com a língua indonésia. [Entyó fazia a pesquisa em indonésio] Para compreender o que é que está no livro. (UH1: CBR02, 81)

Eu disse “olha, eu nýo sou português! E também na minha terra tem uma influência] Tem uma dificuldade de língua! E nós estamos a desenvolver a vossa cultura lá em Timor na parte da língua. (UH1: CBR02, 160)

A língua. Só a língua. [A preparaçyó que trazia de Timor foi suficiente para o curso atual?] Nýo. Eu nunca estudei contabilidade antes. Nunca. [Entyó teve dificuldades no início?] No início sim. Eu tenho] Eu tinha dificuldades a ouvir] Porque os professores explicam muito rápido, muito rápido] Entyó eu vai tentar para comprar uma gravaçyó aqui, e vou ver] Eu fui pedir autorizaçyó do professor, e os professores me disseram “olha que nýo, é proibido”. (UH1: CBR02, 300)

Compara com primeiro eu cheguei] Na aula eu só] Nýo sabia nada. Mas agora o professor ensinar eu compreende, quando eu ler o powerpoint, nýo precisa traduzir] Usa o google translate. [Sente que domina melhor o português?] Sim, com o ano passado, mais melhor agora. (UH1: CBR03, 53)

Eu acho que difícil porque eu nunca] antes nunca] Estudei língua português] (UH1: CBR03, 56)

[Os Professores] Usa powerpoint, mas matéria, medicamentos, mecanismos açyó sobre doença] Medicamento igual. Só eles falam eu nýo compreendo [a língua]. (UH1: CBR03, 279)

Eu querer continuar estudar Portugal. Dava sugestyó se melhor tem que procurar curso português em Timor para preparar melhor. Porque português em Timor eu acho que diferente [risos]. (UH1: CBR03, 285)

A gramática, sobretudo no que concerne os tempos verbais, é um dos fatores mais citados no que respeita as dificuldades com o português.

[Entyó os verbos syó complicados?] Quando tive na secundária já nýo é muito, mas no meu ensino básico sim. (UH1: EVR01, 75)

Em termos gramáticos acho que nýo tenho assim muitos problemas porque já vinha com algumas gramáticas, já vinha com algumas gramáticas na cabeça mas era tudo decorado. Era assim, assim, por exemplo conjugar os verbos assim, as concordâncias foram sempre muito mais difíceis, porque em tétum nýo há estas concordâncias de género e essas coisas. Mas depois vai passando o tempo e as pessoas corrigem, até agora elas continuam a corrigir porque nýo é fácil mudar o chip, está lá dentro, mas pronto. A nível gramático é sempre difícil, as oraçyóes, porque agora eu percebia mais por causa da língua latina e o grego a estudar na teologia torna-se mais difícil a nível gramático o português porque fica mais

complicado. Estudava, era, concordâncias, gramáticas e também tem muitas excepções o português. A nível gramática é assim, assim mas depois vêm as excepções que são muitas, muitas] (UH1: EVR02, 109)

O que eu sei] alguns falaram que o português tem muitos verbos e essas coisas, então difícil de com] de] às vezes quando éramos de conjugar um verbo já tinha outro sentido então é] [A dificuldade da língua?] Sim, a dificuldade da língua. (UH1: EVR03, 129)

À vontade, mais seguro, não precisa de pensar antes de falar, porque tétum não tem verbo, não tem verbos, não tem conjugação. Tem verbos mas não tem conjugação, então para eles é fácil porque a língua portuguesa temos que esperar, temos que pensar primeiro antes de falar, senão nós vamos conjugar mal os verbos todos. [Pois, não tem o *ato*, não tem o *ona*.] Iá. (UH1: EVR04, 127)

No primeiro eles não querem estudaram em Portugal porque o português. Mas eu disse não importa com a língua, um dia você vai perceber, um dia você vai conseguir. Então consegue estudar em Portugal. Já várias] acho que cinco pessoas] [Que aconselhou?] Sim. (UH1: TMR01, 426)

Verbo, verbo mesmo. (risos) [Porque estava a falar dos verbos.] Iá. [Foi a maior dificuldade que teve, a conjugação?] As conjugações, sim. Porque primeira pessoa e segunda pessoa tem diferença. Terceira pessoa também diferença, então] (UH1: EVR04, 130)

Além de ter conversar com os amigos em português já conseguia também ter uma formação bem estruturada na língua, como é que nós podemos colocar o tempo, o verbo, podemos conjugar o verbo também] Isso também pode me ajudar. [Às vezes temos a questão dos verbos.] Sim. Às vezes eu disse assim: “eu come a manga” e afinal não, é “eu como a manga”. [Porque no tétum uma palavra basta para transformar todos os verbos em passado] O que passou. (UH1: EVR05, 61)

[E dificuldades com gramática ou verbos, sentiu?] Para mim os verbos não. Para mim os verbos não. Os verbos sim, os verbos não. Nós temos decorar, nós temos entender os pormenores da palavra de português. Isso é necessário, ajuda a nossa vocabulário. No pré-secundário, por exemplo, no ensino básico] Os professores ensinam o gramático. No pré-secundário também, os professores ensinam o gramático. No secundário também, os professores ensinam outra vez o gramático. Então porque as pessoas não entendem o gramático? Porque as pessoas não costumam falar o português no Timor. Para treinar. E segundo, eles não dominam o vocabulário de português. Acho que eles fizeram comparação entre português e inglês. Acho eu, acho que eles fizeram comparação entre português e inglês. Por causa] Na inglês só tem pouco gramática. Na língua portuguesa tem muitos vocabulários, é a riqueza, a riqueza da língua, então] As pessoas não] Depende as pessoas que vão utilizar. E as pessoas que vão refletir e que] E as pessoas que vão escolher. Se as pessoas escolhem o inglês, então elas querem o que é que é

mais fácil. E eles n̄o querem lutar o que é que está no difícil. A culpa n̄o é da língua, é da vontade da pessoa. (UH1: CBR02, 81)

Antes nós estudamos língua indonésia, n̄o há verbo, n̄o há presente, n̄o há futuro, n̄o há passado, tudo igual. Agora começou com língua português, tem presente, passado imperfeito. Muito verbo, por isso! Muito complicado [risos] os verbos. (UH1: CBR03, 81)

Os timorenses fala português muito mal, por exemplo eu pode, tu pode, ele pode, tudo pode. Aqui os portugueses dizem eu posso, tu podes, mas os timorenses n̄o [risos]. (UH1: CBR03, 112)

Os participantes do grupo de discussão confirmam esta perspetiva dos estudantes entrevistados, afirmando que a língua portuguesa continua a ser a maior dificuldade dos timorenses em Portugal. Salientam também as suas próprias dificuldades com esta língua, quer ao nível social quer académico, e sugerem que uma nova e melhor forma de preparar os estudantes timorenses antes destes integrarem os seus cursos superiores poderá passar por tutorias e *anos zero* em Portugal.

[Tiveram problemas com a língua portuguesa quando chegaram aqui?]

GD2: Sim, muitos problemas. Sim. Tivemos, tivemos! Os dois [aponta para GD3], nós fizemos o nosso curso de mestrado na Indonésia. Em indonésio. [Então quando chegaram aqui para começar o doutoramento tiveram problemas com o português?]

GD2: Sim, muitos!

GD3: Problema de escrever! Até agora problema de escrever ainda não! E também problema de fala, conversação. E às vezes o professor explica e [eu] não entende nada. (UH2: 10)

[Quando veio para cá, teve problemas com o português?] A mim não, para mim não. Porque antigamente, 1975, já tinha a quarta classe, em português. Só que o português aqui muda muito! Depois faz confusão aí. (UH2: 14)

GD1: Sim, o que acontece é que! O ano zero aqui nós não frequentamos curso português.

[Então estão a dizer que devia haver um curso de preparação do português que não existe?]

GD2: Não existe, não existe.

GD1: Aqui, aqui em Universidade de Évora, nós quando vimos cá, nós assinamos um contrato e que! Vem cá, nós frequentamos um curso específico! Tem sentido é que é um curso mais apropriado para escrita. Ajuda-nos a elaborar a nossa tese. Não é o curso é que! Oralidade e frequenta junto com Erasmus. (UH2: 19)

GD2: O meu caso? Quando eu cheguei em 2015? Antes cheguei aqui eu frequentei o curso de português em Timor. Cerca de 2 anos. Cerca de 2 anos. Não é intensivo mas cerca de 2 anos. Mas quando eu cheguei aqui em 2015, o que é que eu enfrentei aqui? É muito difícil. Muito difícil porque os portugueses? Os portugueses falam muito rápido?

GD1, GD2 e GD4: Muito rápido, sim!

GD2: Muito rápido e eu não entendi naquele tempo, não entendi. Quando eu entrei na sala em 2015, 2016, os professores? Os professores lecionar na sala? Eles falam muito rápido e eu? E eu?

GD3: Interrompe.

GD2: Interrompi. E eu falei com os professores: Por favor, somos? Somos nesta sala? Não são iguais! Os portugueses, os brasileiros, sim. Os seus conhecimentos sobre a língua de português? sobre a língua de? A língua portuguesa? É muito bem. Mas os que vêm de Timor? Nós tivemos muitos problemas.

GD4: Dificuldades.

GD2: Pois é. Porquê? Nós, nós fizemos contrato. Contrato? Contrato com a nossa Universidade, e a Universidade fez cooperação com várias Universidades em Portugal sobre? Sobre? Os timorenses que?

GD4: Frequentaram?

GD2: Frequentam? Estão a estudar em Portugal. Para os professores e alguém, podem ajudar os timorenses para melhorar os seus conhecimentos de português. (UH2: 37)

[Acham então que a língua portuguesa é ainda hoje a maior dificuldade que os estudantes timorenses enfrentam em Portugal?]

Todos: Sim, sim. (UH2: 46)

GD4: Mas em termos de falar em português e escrever, menos?

GD2: Em termos de comunicar. (UH2: 99)

GD1: Eu acho que Universidade de Évora para a frente? Os docentes? Acho que eles não querem vir mais aqui, porque não ajuda na parte? A nossa experiência faz que? Pode influenciar os outros.

GD2: A nossa experiência mostra.

GD1: Porque nós temos dificuldades mesmo na parte escrita.

GD4: A solução? A solução só tutorial.

GD1: Como antes?

[Apoio direto?]

GD4: Sim. (UH2: 105)

GD1: Sim, como eu tinha dito na Braga? Em Braga, nós?

GD3: No ano anterior, o meu doutor, também com o senhor V., vem cá, nós encontramos aqui? Eu perguntei “como é que vai?”, eu disse que não primeiro semestre, eu não frequentei tudo cadeira, mas em segundo eu já passei tudo. Terceiro também já passei tudo. Mas agora como é que vai escrevi a minha tese?

GD2: Ah, sim]

GD3: Entýo, eu, na parte da teoria já termina. Mas parte de escrita nýo. Mas o Reitor diz que “Mas vocẽ já fala português muito bem.” Fala nýo preocupa, fala bem, fala mal, fala. Mas quando escreve nýo. Por isso pergunta] Eu precisa de curso mais. Mas o representante daqui] O *focal point* da Universidade de UNTL para Universidade de Évora disse que na semestre seguinte frequenta aquele curso, curso específico. Mas curso específico como é que vai entrar na]

GD1: Aula de Licenciatura]

GD3: Aula de Licenciatura e chamar] Escrita] Prática de escrita académica? Como é que] Eu entrei ainda lá mas aquela que já] estudante Departamento de língua] Tá muito avançada, eu fui, leu uma frase] Está, tudo acabou. [Risos] Entýo fica assim, só. Perde tempo, tudo. Mas queria dizer assim: Quando o tutorial]

[Sentem falta de alguém que vos ajude na parte escrita da tese?]

GD3: Mas a Universidade, a UNTL, tem acordo ali] (UH2: 112)

GD3: Um meu amigo, na primeira vez entrar aí paga 2500, já pagou, mas agora ele nýo vai continuar porque] Por causa de língua e também porque]

GD2: Entýo já nýo vai continuar?

GD3: Já nýo vai continuar por causa de língua] (UH2: 479)

Perspetiva sobre proficiência no português e integração – Este código representa as opiniões e perspectivas dos entrevistados no que respeita à relação entre o domínio da língua portuguesa e a integração dos timorenses na sociedade portuguesa e na vida académica. Neste código surgem questões como a *vergonha* que pode impedir alguns timorenses que nýo dominam o português de se expor socialmente e eventuais diferenças de género que por vezes também podem limitar essa mesma exposição. Exemplo: *Primeiro é que nós somos timorenses... somos fechados. Significa não podemos ter abertos com eles, mesmo que tivemos dificuldades, tal como como é que nós podemos estudar... obter mais... disciplinas do ano passado... Presente, e para o futuro, como é que nós podemos organizar o tempo, então. [Considera-se fechado?] Naquela altura era. Agora não, porque já consegui falar, aproximar também com os portugueses. Fomos à discoteca, então conseguimos falar, então não sou uma pessoa fechada. [No início senti que os timorenses se fechavam, que não procuravam os portugueses?] Sim.* (UH1: EVR05, 85)

Existiu unanimidade entre os entrevistados no que respeita à melhoria do domínio do português desde a sua chegada a Portugal, uma vez que todos afirmaram que a sua imersão no contexto português e as interações daí resultantes foram produtivas em termos sociais, linguísticos e académicos.

Domino, sim. Totalmente, eu acho que nýo posso dizer, porque às vezes, algumas palavras que mais científicas, mas] às vezes eu também nýo entendo. E além, os meus colegas que estão na minha turma, eles são portugueses e às vezes eles também nýo entendem. (UH1: EVR01, 101)

Se fosse estudar em Portugal conseguia escrever a minha tese com facilidade. E a partir daí tinha esta intenção, que gostava de aprender sim melhor a língua portuguesa, e acho que também tem a ver com as escolhas dos nossos superiores. O superior escolheu a mim para vir c . Também tem a ver com, sim, o meu desejo que tinha e também tem a ver com, sim, a vontade de aprender esta língua. (UH1: EVR02, 42)

Melhorou muito porque quando cheguei a Portugal, quando estava em Timor as pessoas quando saudar   “como que estás?” e chego aqui   “estás  timo” eu não conseguia responder, era a primeira vez que ouvia esta palavra [risos], tudo  timo porque são as conversas normais. Acho que melhorei muito o meu conhecimento, ou seja, tinha algum conhecimento mas era mesmo zero quando cheguei c  em Portugal e agora, agora sim, agora consigo, consigo falar   vontade, consigo organizar os homens, e pronto, porque até mesmo agora depois de três anos estou mais confiante para trabalhar e mesmo utilizando a língua portuguesa com os homens, mesmo os portugueses e pronto, acho que sim, por isso senti que melhorei muito, vai continuar a melhorar, acho que vou continuar a melhorar. Mesmo assim falo um bocadinho mas continuo a ter dificuldade na constru o das frases, sim como uma frase bem, bem construída ainda tenho esta dificuldade. (UH1: EVR02, 111)

Melhorou muito, acho que melhorou muito. [Sente que está melhor?] Sim, sim, sim, e principalmente, por exemplo, quando nas férias, eu trabalhava, ent o l  no trabalho só portugueses e então, obrigatoriamente tinha que conversar e falar com  os, l , no trabalho, com os portugueses, e isso ajudava-me muito. (UH1: EVR03, 98)

Ajuda. Sim, acho que sim. (UH1: EVR03, 234)

No dia a dia é mais fácil porque eu já tenho conhecimento, durante seis anos. [E em rela o aos verbos, ainda tem alguma dificuldade?] Neste momento se quando a palavra nova então eu tenho que ser interpreta, né, porque às vezes não percebo a palavra. [Mas em geral já não sente grandes dificuldades?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 123)

Melhorou um pouco. [Acha então que pode melhorar mais,   isso?] Sim, sim, eu quero aprender mais. [Por uma questão de treino, ou seja, sente que   necessário aprender o português para conseguir fazer bem o seu curso e para conseguir trabalhar?] Sim, eu vou conseguir falar e escrever em termos de técnica. Porque o meu curso   necessário e o meu país também,   necessário aprender a língua portuguesa. (UH1: TMR01, 127)

[N]aquela altura eu tinha dificuldade para escrever a língua portuguesa, mas os meus colegas ajudaram, a minha colega de Cabo-Verde ajudaram, ajudou-me, então eu consegui adaptar aos outros. (UH1: TMR01, 211)

Eu acho que pouco. (surpresa da parte do entrevistador) [Acha que melhorou pouco?] Sim, eu tenho que esforçar mais, tenho que esforçar mais porque quando cheguei cá eu percebo português e agora também] falo, mas eu quero melhorar porque para mim isto agora não chega. [Acha que é capaz de mais? E quer fazer mais, é isso?] Iá. Eu quero fazer mais. (UH1: EVR04, 137)

Ok, quando vir cá] Eh pá, a minha língua já está melhor, da minha parte, da minha perspectiva. Já está melhor porque naquela altura eu não consegui conjugar os verbos no bom] [Da forma correta?] Correta. Gramáticas também não consegui entender bem, não consegui recordar da minha cabeça, mas agora não tenho medo para recordar, mas queria falar para ter mais ideias. [Então acha que melhorou muito?] Sim, melhorou. (UH1: EVR05, 88)

Na formação académica, para mim é] tenho uma boa experiência, uma boa experiência, porque é assim, naquela altura quando vir cá tive uma bolsa de mobilidade Erasmus] Consegui conversar com alguns professores aqui, conseguimos falar bem português entre nós, conseguimos também ter contacto entre nós] Então daqui mais 2 meses consegui ter acesso à universidade] Onde é que podemos encontrar os materiais didáticos, onde é que podemos encontrar os professores] e se for estarmos lá] eu estive lá no passado, não consegui apanhar o autocarro, os meus amigos me boleiam, naquela altura também, o professor me boleia também para vir da Mitra para cá. (UH1: EVR05, 129)

Bastante, bastante. Eu] Eu acho que fazendo uma comparação de hoje e 10 anos atrás] Eu acho que estou uma pessoa completamente diferente. Quer dizer, os primeiros anos custaram. Custaram porque eu era uma pessoa super tímida, sempre] Habituei-me a andar sozinha, e aqui também tinha a tendência de me afastar um bocado das pessoas porque não me sentia assim tão] apesar de estarem sempre a puxar por mim, o que não acontecia em Timor. Mas depois os meus amigos incentivaram-me a entrar no teatro no 6º ano, e desde aí que] Acho que me abri um bocado com as pessoas, sim. O professor que era responsável era meu professor, tanto de história como de português, na altura, no 5º ano, então] Ajudou muito. [Sente que o teatro ajudou a abrir horizontes?] Sim, muito. Foi mesmo isso, foi mesmo isso. (UH1: CBR01, 81)

Sim, ajuda. Eu moro] Eu moro com três amigos portugueses, eu moro com eles. Treina o português, fala, vai com eles, e talvez eu enfrentei um] A problema do sotaque] Não conseguia expressar os pormenores do português, então eles ajudam-me] (UH1: CBR02, 78)

Ajuda muito. Ajuda muito primeiro na] Na parte da ciência. Na parte do] Segundo, na parte do integração. E terceiro na parte da língua. No meu curso, mas eu não sei no outro curso] (UH1: CBR02, 276)

Ah, [a imersão] melhorar] Muito. (UH1: CBR03, 83)

A maioria dos entrevistados afirma treinar o seu português nas interações do dia-a-dia, sobretudo com outros estudantes de países da CPLP, embora habitualmente opte por falar tétum com os outros timorenses. Esta utilização do tétum é vista por muitos entrevistados como algo negativo e que deve ser evitado de forma a garantir a aprendizagem do português e a integração na sociedade.

Ajuda muito, Portugal. E para interagir também. A gente foi para um supermercado e depois os funcionários que estavam aí costumavam falar português, eu tenho de falar com português. Para praticar também. É um treino para praticar. Às vezes discotecas, exemplo] ajuda, sim. [Risos] (UH1: EVR01, 91)

[F]alo todos os dias, e isso ajudar. (UH1: EVR01, 98)

A minha adaptação a cultura e a língua foi fácil porque todos os dias fui rodeado pelos alunos e jovens da escola. Como Salesiano, passei todos os dias a conversar com os alunos mesmo que não falava muito a língua. A amizade, o convívio e as brincadeiras espontâneas que tive com os alunos e jovens facilitaram muito a minha adaptação na cultura e na aprendizagem na língua portuguesa. (UH1: EVR02, 11)

Nos livros e era, acho que também tive esse privilégio, era nas visitas, sim nas visitas e nos passeios, porque aquele manual que nós tivemos de português para estrangeiros tem aqueles monumentos. É que nas aulas nós tivemos podem escrever sobre isto, por exemplo Sintra, ou Templo Diana, eu por exemplo no meu teste de primeira em Lisboa colocava o Templo Diana e eu não sabia o nome. Mas depois de passar aqui a visitar cá em Évora visitar o Templo Diana e nunca mais esqueci o nome e quando fui a Sintra antes de ir visitar Sintra tive uma composição sobre o lugar turístico mas fui ao Google depois ver as imagens e depois descrevi a Sintra através das imagens mas depois quando fui a visitar já é diferente, tem café, tem estes lugares. E pronto, e acho que por isso acho que aprendi mais foi com contacto visual e a experiência, sim, concreta com a sociedade. Sim, continua a ser assim, ou seja, não tive muito tempo de aprender, sim mas, o curso mas consegui aprender rápido porque também foi a nossa vivência com os miúdos nos encontros, ou seja passávamos todos os dias nos intervalos com os miúdos, os miúdos vêm ter connosco começavam a falar e às vezes tenho vontade de expressar-me mas não conseguia. Mas eles falavam e depois eu pegava as palavras e eu depois voltava a conversar e a partir daí já construí o meu discurso sobre aquilo que ouvi. (UH1: EVR02, 102)

Falta de prática, se calhar, porque no meu ambiente estou sempre com timorenses e alguns que falavam com português mas alguns não, mas às vezes quando falávamos e tínhamos algumas dificuldades em expressar algumas coisas então decidimos, ok, então é melhor falar tétum, então. (UH1: EVR03, 59)

Conversavaĩ Depende dos tópicos da conversa. Se eu vejo que uma pessoa gosta de uma coisa entỹo tentei puxar conversa a partir do gostoĩ daquilo que eu vi a pessoa gosta disso entỹo tentei puxar conversa e aí, pronto, conversarĩ Com colegas, sim, algumas. Estrangeiras e portuguesas. Portuguesas sỹo muito poucas, maioria sỹo estrangeiras, brasileiras, cabo-verdiano, assim. Nỹo é bem por causa da língua, masĩ nỹo seiĩ é que nỹo sei, na minha turma, elesĩ os que já conheciam uns aos outros andavam maisĩ eles andavam mais entre eles. Eĩ prontoĩ os que nỹo tinham colega, nỹo tinham grupo, entỹo, fala connosco, fala comigo e com uma amiga minha. E esses aí, sim, conversava, mas os outros, alguns só dizer olá, boa tardeĩ assim. **(UH1: EVR03, 91)**

Para mim, mais português. Um italianoĩ com português. Já tive alguns italianos com português, falei português, e eles entenderam em português. Outros se calhar em inglês. Mais português. **(UH1: EVR03, 186)**

Sim, porque na residência todos alunos do Politécnico entỹo eles ajudaram a falar, depois corrigir a minha palavra de português. O meu colega também, o meu colega de Cabo-Verde ajudou, quando faz trabalho ele ajudou-me a corrigir, como é que escreve, como é que falar. [Ou seja, o seu treino para além da escola é com base nos colegas, os colegas ajudam. Ainda hoje também?] Sim, depois com a dona que trabalha na residência. [Fala em português e ela ajuda?] Sim. **(UH1: TMR01, 116)**

Primeiro muito difícil porque as pessoas falam rápido entỹo eu nỹo consegui, mas eu sempre tentei, tentei, tentei e depois eu consegui. [E hoje em dia já se sente à vontade?] Sim, sim. **(UH1: TMR01, 195)**

Sim, ajuda muito. [Como é que treina?] Eu tenho alguns colegas lá na Residência M.A. Eu pedi para eles me corrigir quando eu falei mal português ou, nỹo, eu errar nalguns vocabulários e eles disseram “Ah, tanto faz O. Eu vou ajudar-te”. Para mim ajuda tanto. Eu gosto praticar português. Eu até assimĩ Eu até quero coisoĩ afastar os meus amigos timorenses aqui porque aqui eles preferem falar o tétum, continua com tétum. Imagina, quando em Timor nós já falámos tétum, depois chegamos cá continuamos com tétum. Entỹo, o que é que nós vamos aprender aqui? Imagina quando voltamos para Timor e as pessoas lá dizem assim “Ah, eles sỹo os graduados e mestrados em Portugal, entỹo eles falam bem português.” Mas a realidade nỹo, eu acho que vice-versa. **(UH1: EVR04, 125)**

Tétum. [Que é aquilo que disse que pode ser um problema porque nỹo usam o português.] Problema é isso, continuamos a usar tétum aqui, quando é que falamos bem português? **(UH1: EVR04, 257)**

Para mim ajuda muito, porque já consigo a falar português. Já consigo também ouvir o que é que eles falam, o dialetoĩ Nỹo, é o sotaque aqui, o alentejano. Já consigo, tal como direito-*dereto*, é que consigo, consigo ouvir essa. Isso é bom

sinal para mim. “*Nã fá male*”, “Nýo faz mal”, tal como “*Manueli*”. Problema nýo. Quando eu fui à CCT o pessoal falou, perguntou a mim: “Onde é que moras?”. Eu disseĩ Respondi assim: “Eu moro na Rua X n°Y 1° *dereto*” Eles: “Entýo és alentejano?” “Nýo, nýo sou alentejano!” Também fui a um bar, um café, tomei café ou cerveja, falei com os portugueses. E consigo ter também amigos portugueses aqui. [Esse treino é importante?] Muito importante. (UH1: EVR05, 81)

Nýo, nýo se integram muito bem porque é assim: aproximam-se sempre entre nós entýo conversamos sempre em tétum, a nossa línguaĩ [Fecham-se?] Sim, fechamos. Ainda hoje na praça. Foram à missa, depois saíram da missa falaram sempre em tétum. Nýo conseguiram falar a língua. (UH1: EVR05, 144)

Ok, para nósĩ Os timorenses têm de integrar com os portugueses, tal como conversar em português, e os estrangeiros em português. Temos também aqui uma associaçýo, é a associaçýo dos estudantes timorenses em Évora, tiveram tambémĩ Cooperaçýoĩ Tivemos cooperaçýo com alunos de Évora para inserir numa associaçýo, nýo seiĩ Direçýo, isso tambémĩ Nýo querem, eles nýo querem, porque mais novos nýo querem participar na atividade, e eu digo “Vocês podem aprender mais aqui em Portugal. Eu já nýo vou aprender mais, estou cá só para acabar o meu mestrado”. Porque o meu departamento tá-me a exigir para voltar. Por isso também, entre nós dois, eu também tenho uma amiga minha, já fizemos um grupo entre nós, conversamos em português. Se encontramos entre nós, ela vai falar tétum, ela vai-me pagar um café. Um copo de café. Se eu também encontrei com ela a falar com tétum vou pagar. Vamos pagar. Já combinámos, desde o ano passado. (UH1: EVR05, 165)

A minha irmý, ela está cá desde 2001, mas continua com as mesmas dificuldades. [Depois de tantos anos?] É de andar sempre com timorenses, e eles depoisĩ Nós quando nos encontramos comunicamos sempre em tétum. (UH1: CBR01, 31)

Sim, eu tenho muitos amigos fora de Timor e de Portugal. Inglês, mistura com português. E eles, por exemploĩ Quandoĩ Quando fico com eles, entýo eu explica assim “olha, aqui nós estamos aqui em Portugal. Vamos aprender português. Falamos em português”. Alguns falam queĩ Alguns vocabulários que nós nýo entende. Entýo mistura com inglês, português, inglês, português, e assim. (UH1: CBR02, 163)

Mais com portugueses. Só com timorenses todos os dias falar tétum, eu nýo sabia português. Nýo aprende português. Por isso euĩ Tenho muitos colega fala português. Se todos os dias falar tétum com colega de Timor, nýo há avançado para a língua português. [Mas tem cá amigos timorenses?] Tenho, mas para todos os dias falar tétum nýo [risos]. [Acha que dificulta a aprendizagem do português?] Porque na Indonésia eu também nýoĩ Todos os dia falar tétum. Eu queria ligaçýo com javanês, por isso eu falar língua javanês. Se eu nunca estive

[indistinto] fala língua javanês. [Relaciona-se com mais estrangeiros em que língua?] Inglês. Com português falo português. (UH1: CBR03, 132)

Alguns entrevistados referem-se à utilização deficiente da língua portuguesa na sociedade e no meio académico como um problema que é enfrentado pela maioria dos timorenses em Portugal, o qual pode ser uma razão para que não procurem interações com os portugueses. Para os entrevistados, fatores como o receio de não serem compreendidos ou de serem alvo de chacota devido ao fraco domínio da língua parecem ser comuns entre a comunidade timorense em Portugal.

[M]as quando eles estão aqui a língua também é um desafio e o problema que os timorenses têm, acho eu, embora alguns que já estão aqui eu também há 2 anos às vezes falo também não fluentemente português e alguns também são pior que eu. (UH1: EVR01, 46)

[Q]uando eu vim para aqui no meu primeiro ano não falava nada de português, o que eles estão a dizer eu não entendo nada. Por isso é que é óbvio que eles não vão comunicar muito comigo, não é? Mas quando eu passei para o segundo ano eu já falo português e eles ainda estão a pensar que eu não falo nada, e depois eles não falam comigo. E no meu terceiro ano quando eu apresento o meu trabalho, ou falo assim, depois eu vejo os portugueses que estão lá fora estar a dizer “tu falas português?” E eles dizem sim com o tempo sim com o tempo que vai passar sim (UH1: EVR01, 54)

Quando vim para Portugal eu só costuma dizer algumas palavras, “bom dia, está tudo bem, como é que está”, é só isso, eu não falo nada de português. Nesse momento eu não falava nada de português. E tive as três semanas de curso lá na Universidade Nova mas nós aprendemos as coisas mais básicas. Então para interagir na universidade é muito muito difícil, foi muito difícil. Depois de acabar o nosso curso na Universidade Nova viemos para aqui para frequentar a universidade, pronto. Registámo-nos e depois, no meu primeiro dia, fui para a aula e não entendi nada do que os professores estavam a dizer, mesmo zero, porque eu não sou dali... Estudei a língua portuguesa em Timor. Mas são as coisas básicas. Era só para decorar os verbos e não pratiquei porque não estudei em EPD, a Escola Portuguesa de Díli, não estudei lá. (UH1: EVR01, 61)

Alguns [timorenses] que não querem falar português então eles querem falar tétum. Depende da pessoa que encontrei. Adapta-se. (UH1: EVR01, 64)

Com o tempo que eu já fico aqui há 2 anos nós costumamos falar em tétum, normalmente, mas às vezes é que falamos com português com as pessoas que querem falar português porque as pessoas que não querem falar tétum porque já estão em Portugal. Então eu falo com elas com português. (UH1: EVR01, 64)

Ajudou algumas coisas básicas sobrej porque naquela altura eu também nyo posso dizerj “um quarto para as cinco” eu nyo consigo dizer isso, porque naquela altura consigo dizer alguma coisa básica que eu posso entender. E nyo era suficiente para estudar na Universidade. (UH1: EVR01, 67)

Os timorenses... quando eles... nós fazemos uma reuniyo com os timorenses eles syo ativos mas quando interagimos com outra pessoa como os portugueses, quando vyo para lá para fazer uma palestra e tem também estudantes timorenses lá eles nyo falam muito, eles ficam calados por causa da língua. E depois além do problema também... às vezes nós falamos a língua portuguesa e os portugueses riem-se connosco e ele já nyo querem falar. [Risos] (UH1: EVR01, 186)

As línguas syo importantes. Por exemplo, como eu vim cá a Portugal, a única coisa que consigo utilizar para conversar, falar com os jovens tem de ser mesmo com a língua deles, [risos] portantoj (UH1: EVR02, 23)

Essa foi a maior dificuldade. Contacto com os outros, sim. [Portugueses e timorenses devem comunicar mais?] Sim, acho que é importante para desenvolver mais a língua. (UH1: EVR03, 95)

[Utiliza o português com os colegas?] Sim, maioria em tétum, mas às vezes nós olha paraj temos que avançar mais a língua, entyo decidimos, olha, às vezes nós lembramos umas às outras para falar em português, sim. [É preciso forçar?] Sim. (UH1: EVR03, 189)

Ajuda muito a sair da minha zona de conforto, e ter mais coragem para expressar e falar em público e interagir com pessoas. (UH1: EVR03, 289)

[E as relações com as pessoas, aí nyo teve problemas?] Ahj Tenho porquej tenho mas nyo é muito, um pouco só. Às vezes, por exemplo na Universidade quandoj alguns portugueses que syo simpáticos alguns que nyo e depois alguns que quando nós falamosj eles fazer a expressyo gestual, gesto, entyoj é difícil. [Com alguns?] Iá, mas nyo em todos. (UH1: EVR04, 208)

Da minha parte já domino, já domino a língua portuguesa, mas nyo seij do ponto de vista dos portugueses, mas já consigo a falar português. (UH1: EVR05, 55)

Primeiro é que nós somos timorensesj somos fechados. Significa nyo podemos ter abertos com eles, mesmo que tivemos dificuldades, tal como como é que nós podemos estudarj obter maisj disciplinas do ano passadoj Presente, e para o futuro, como é que nós podemos organizar o tempo, entyo. [Considera-se fechado?] Naquela altura era. Agora nyo, porque já consegui falar, aproximar também com os portugueses. Fomos à discoteca, entyo conseguimos falar, entyo nyo sou uma pessoa fechada. [No início sentiu que os timorenses se fechavam, que nyo procuravam os portugueses?] Sim. (UH1: EVR05, 85)

A língua é o maior entrave. A barreira geográfica n'yo nos ajuda a desenvolver a língua em Timor e as próprias escolas timorenses n'yo nos preparam a nível da língua para conseguirmos integrar-nos da melhor forma em Portugal. (UH1: CBR01, 11)

Falava português, mas português de Timor, n'yo é? E nós em Timor em casa falamos tétum, em todo o lado. Só na escola, durante alguns anos. Era complicado. Era complicado. A minha irmã chateava-se sempre comigo porque eu dizia sempre “quantas” horas s'yo [risos] “quantas” horas s'yo. E ela. N'yo sei. Foi durante algum tempo que eu disse isso, e há outras coisas também, n'yo é? [E hoje em dia as coisas mudaram?] Sim. (UH1: CBR01, 47)

N'yo é fácil, n'yo é fácil. A principal motivação. A principal motivação nada, o principal motivo é mesmo a língua. Porque. E as características dos timorenses. Têm dificuldades na língua, sendo tímidos, e depois n'yo se exprimem “Ai, eu tenho dificuldades nisto e naquilo”. Acabam por se calar e depois acabam por se reunir apenas entre eles. Depois a situação. (UH1: CBR01, 122)

Na minha escola. Na minha escola todas as matérias s'yo português, s'yo com português. Eu li. Eu conseguir li e consegui compreender o que é que está no livro. Mas para traduzir ou explicar os. Perante dos portugueses, ent'yo eu tinha medo. Eu tinha medo. (UH1: CBR02, 54)

Alguns dos meus colegas no meu curso quando falo português “olha D., n'yo diz bem, outra vez”. Ent'yo eu vou tentar, eu vou tentar mas a palavra, ela é igual, eu n'yo mudei, ela é igual. “Outra vez”. “Ent'yo Ok”, outra vez eu tentei falar. E quando estava na sala, na turma, o professor. O professor perguntou-me “olhe, D. dá a tua observação sobre esta matéria”. Ent'yo eu tinha medo de falar perante dos colegas. Ent'yo eu tentei falar, falar com a minha sotaque. Tentei falar, o professor n'yo. É percebeu. Outra vez. O professor n'yo percebeu, ent'yo alguns dos meus amigos, um dos meus amigos, o português, ele ajudou-me a tentar de falar, e ele usa a minha palavra toda. Ent'yo, o professor “Oh, Ok, eu já compreendi”. “Ent'yo professor? Ele n'yo mudou. Ele n'yo mudou. Ele só usa a minha palavra. O que é que o professor”. Ent'yo eu fiz a revolta. Eu fiz a revolta. Agora n'yo, já n'yo. (UH1: CBR02, 51)

Quando a professora me dá o trabalho para o nós, ent'yo eu escolhi o meu tema. A minha tema “Leiria”. Ent'yo a definição da palavra *Leiria*, e etimologicamente a palavra vem de assim, assim, fiz assim, assim, assim, ent'yo o professor leu. Professora leu o meu texto, ele “olha D., esse texto eu posso corrigir?”. “Olha professor, posso”. “Depois vais apresentar esse trabalho na aula com os portugueses”. “Oh professor! [risos] N'yo, professor! Eu n'yo vou, professor! [risos]”. E o professor “Olha, vais, tu vais tentar expressar o que é que estás a escrever”. “N'yo professor, eu n'yo vou professor, eu n'yo vou”. Ent'yo o professor “Anda lá”. “N'yo professor, eu n'yo vou”. [E acabou por apresentar?] O professor

tentou “olha, entýo assim: tu vais treinar uma semana para ler” “Uma semana ler” Depois de uma semana “Olha D., amanhý nós vamos apresentar”. Depois, ele nýo sabe, eu fui lá tomar uma cerveja [risos] três ou quatro cervejas [risos] e depois eu apresentei o meu texto [risos]. [Entýo, com a cerveja passou a vergonha?] Passou! [risos]. Entýo a sua maior dificuldade era falar em público?] Sim, em português ao perante dos portugueses. [E agora?] Também, ainda. Ainda tem. [Mas agora] Eu sentir mais à vontade. Éj Depende as pessoas que eu tou a falar, eu tou a fazer ali a comunicação, depende. Com os professores, os professores que nýo simpatia, entýo [risos] eu nýo vou tirar dúvida. Tirar dúvida da matéria eu nýo vou. Nunca! [Risos]. (UH1: CBR02, 123)

[Pausa] Eu acho que difícil. Eu nýo sei, acho quej Vergonha, porque nýo falam bem o português. Nýo é a cultura, eu acho quej Tém medo, medo para falar a língua portuguesa. Vergonha quando falam mal. (UH1: CBR03, 138)

Fala estranho, que eu falo [risos]. Primeiro ele nýo aceita eu falo, nýo compreende. Agora a minha colega “Ah, agora eu nota tu fala Fala mais”. Mais melhor. Nýo, melhor eu fala, mas antes só nýo fala. (UH1: CBR03, 180)

Todos os entrevistados salientam a necessidade de uma maior exposição dos timorenses à sociedade e cultura portuguesas e uma maior interação com os falantes de português de forma a melhorar o seu domínio desta língua e consequentemente o seu grau de integração.

[N]ós também temos muitos portugueses na congregação salesiana, nas comunidades lá temos os velhos missionários e portanto chega lá com estas pessoas. Era o meu professor quando ainda andava na escola, agora como já sei português chega lá e conversa à vontade mas também com, por exemplo, alguns amigos, trabalhos do meu irmýo ou da minha cunhada que também no Instituto Camjé s. Quando fui a última vez sim, nós até fui tomar café com alguns portugueses. E pronto senti-me, ou seja, à vontade com o português. (UH1: EVR02, 85)

Aprendo melhor sempre aqui porque vais mesmo dentro, porque a língua nýo se aprende através de decorar os vocabulários e aquelas coisas mais, porque a língua aprende-se através da vivência, até muitas palavras que nýo conseguimos exprimir em palavras mas conseguimos vivê-las, sim, na nossa vida. Portanto acho que, por exemplo, eu quando estava em Timor tem alguns manuais portugueses que às vezes nýo tem a ver com a nossa realidade, os vocabulários tem a ver com o autocarro ou o comboio. O que é que tem a ver com isso? A realidade de Timor nýo tem a ver, se falasse em mandioca, batata, essas coisas nós aprendíamos. [risos] Por isso quando cheguei cá vi aquele português para o estrangeiro, o manual tem a ver com mesmo a vida de cá e claro para sair tem que aprender o nome do metro e aquelas coisinhas e pronto para sair tem que aprender. Se fosse em Timor se calhar com *microlete*, ou táxi, a *anguna*, se calhar as pessoas aprendiam mais porque é mesmo da vida deles, sim, da vivência deles. (UH1: EVR02, 98)

Os nossos bolseiros às vezes aqui nas atividades escolares, as escolas abertas ou os tempos livres, quando os miúdos estão de férias, os tempos livres alguns que venham fazer este voluntariado onde que faz interação com os miúdos e eles, os nossos bolseiros, não estou a falar mal deles mas, muitas vezes, tipo, nestes tempos livres ficam em casa a descansar, ou seja, perdem estas oportunidades porque aprender na escola, nas aulas é um bocadinho diferente, o professor chega lá e falar e a maneira de escrever, pode escrever bem mas depois numa palestra pública eles, até mesmo os professores que estão a fazer o mestrado não conseguem construir a frase como deve ser nas concordâncias, os verbos, eles têm muitas dificuldades nestes. *[Interessa não ficar fechado e conviver, sair]* Isto é verdade. Facilita muito porque nós quando chegamos três ou quatro separámo-nos uns aos outros, eu fui ficar sozinho em Mirandela, ou em Vila Real, não tenho mais ninguém. Eu fui a Cabo Verde e fui sozinho, no meio dos portugueses e portanto facilita de aprender e tem que abrir. (UH1: EVR02, 114)

Tem contrato, tem que ser cumprido, tem que ser estudar. Mas acho que devia nestes projetos devia apostar também em uma outra vertente que é a vertente de interação com o social. E, se calhar, devia ser nesse projeto obrigá-los os bolseiros a fazer alguns atividades nível em relação na sociedade. (UH1: EVR02, 200)

Por exemplo, aqui tem aqueles dias importantes que é com os timorenses, às vezes eles vêm à eucaristia, sim, é bom ajudá-los. Mas também tem outros grupos jovens, por exemplo eu sou escuteiro e todos os fins de semana passava dias com os meus escuteiros. Eu tenho um grupo de jovens, aqueles que fizeram a missão, e iam tomar o café, mesmo encontra os timorenses ali ao lado, se eles estão no meio deste grupo de jovens que é português foi o objetivo, foi para estar com eles, pronto, estou no meio deles. Também depende dos momentos e não significa que estou a pôr ao lado dos meus timorenses. Mas também temos também às vezes ia tomar o café com os timorenses, também sim, sinto-me à vontade. Portanto, é não sou, assim, extremo, tipo vou para os timorenses com timorenses ou vou para os portugueses com os portugueses. Não, depende os momentos. (UH1: EVR02, 208)

[Às vezes há festas, jantares isso ajuda?] Ah, sim por assim isso ajuda. Porque esses, como gostam de beber e alguns que eu conheço acho que gostam muito de beber cerveja e essas bebidas, e vão à festa, se calhar aí pode ter um [E para quem não gosta de beber?] Pois, já não. [Costuma ir?] Dantes sim, quando cheguei cá, no meu primeiro ano, segundo ano mas depois [pausa] [Tem que estudar?] [risos] (UH1: EVR03, 95)

[E]u não conheço muito os professores. Não há muitos lá [em Timor], os portugueses, então é difícil para mim para falar com eles, praticar a minha língua naquele momento. (UH1: EVR04, 109)

Como agora em Portugal. Estudantes aqui já estýo todos, nós já estamos num ambiente, num ambiente sociedade de língua portuguesa mas nýo querem aprender. Alguns em Timor que querem estudar, querem falar bem português. Problema é que a sociedade lá também nýo pratica português. É questýo de vantagem. (risos) (UH1: EVR04, 196)

Tem que ser, importante. [Acha que nýo devem ficar fechados na própria comunidade?] Tem que ser. Sim, tem que ser abrir para conhecer e para melhorar o conhecimento, as línguas também, tem que ser abrir as mýos para os portugueses aqui. Tem que ser procurar-lhes e depois fazer amizades com eles senýo continua o ambiente de Timor, a cultura de Timor até voltar para Timor também nýo vai ter progresso na língua. Importante é língua também. (UH1: EVR04, 237)

Porque às vezes os timorenses nýo conseguiram ouvir, nýo conseguiram perceber bem o termo da língua. Mas eu nýo. Só aprender a falar o português para vir cá, nýo ter mais dificuldade, a minha questýo. [Acha que o português é a maior dificuldade dos seus colegas?] Eu sei muito bem, têm muitas dificuldades, nýo conseguiram falar, nýo conseguiram aproximar aos portugueses, nýo conseguiram conversar também com a pessoa mais velha, tal como aqui. É para nós é para mim, propriamente, eu gosto muito de falar com os mais velhos. Podemos perguntar “Como está? Tudo bem?” Naquela altura eu só aprendi a falar “Como está?”, mas depois de vir cá e ouvir “Tudo bem?” O que é isso? “Bué” naquela altura nýo ouvi nada, “bué” é da Angola, África. Jovem, tal como nós em bahasa indonesia é que é bahasa gaor, é a língua dos jovens. “Bora”, “Vamos embora” é “bora”. Tem muita coisa aqui. “Como está? Tá tudo bem? Tá bem?”. (UH1: EVR05, 65)

Os portugueses? Para mim é sim. Fora da escola. Porque é assim, eu costumava de encontrar os portugueses no café, Páteo Encontramos lá, eu fui assim cumprimentei os portugueses tal como era o meu professor, entýo cumprimentei e falei com ele. Disse “Professor, como está, como foi a vida?” Entýo conversámos em português. Eu também tenho naquela altura, quando passei pela Indonésia, os indonésios me perguntaram: “*Apa kabar?*” em indonésio “Como está?”. Eu disse assim “Desculpe, eu nýo estou a falar nýo consigo falar indonésio, só consigo falar português.” Eles admiraram comigo. “Entýo és português?” “Nýo sou português, mas nýo quero que a gente falar comigo em indonésio ou em outra língua.” [É uma questýo de orgulho?] Sim, é orgulho para mim. Eu nýo vou dizer que sou uma pessoa vaidosa mas eu queria aplicar essa língua na Ásia. Depois, naquela altura [durante a ocupação] também, quando falamos a língua portuguesa, eles nýo admitem o uso falar português. Por isso, eu queria também partilhar E também obrigar a eles para falar português. Vou invadir [risos] vou invadir na Ásia [risos]. (UH1: EVR05, 73)

Depois nós n'yo praticamos [o português no] dia a dia. Porque naquele momento nós n'yo sabemos, tem objetivo mas nós n'yo aproveitamos. [N'yo compreendiam para que é que servia, é isso?] Sim, sim. (UH1: TMR01, 83)

[Portanto acha que n'yo se devem esconder.] N'yo, n'yo. [Devem tentar aprender, falar com os outros.] Sim, sim. (UH1: TMR01, 257)

Porque n'yo sabemos a língua, depois como é que podemos estudar? E se n'yo nos sentimos à vontade com o ambiente em que estamos inseridos, n'yo nos vamos sentir à vontade com nada. [Como uma bola de neve, quanto menos se integram, menos dominam a língua, e quanto menos dominam a língua menos se integram?] Sim. Ainda um tio estava a falar anteontem que “Ah, para quê é que vocês v'yo saber a língua? Aprendem primeiro aquilo que vocês têm à frente e depois aprendem a língua depois”. Mas se n'yo sabes a língua, como é que vais aprender? (UH1: CBR01, 145)

Portugal é uma nação desenvolvida na parte da mentalidade e infraestrutura, e tem a sua cultura identidade própria. Por isso, as pessoas que querem estudar aqui tem de adaptar a língua e cultura português. (UH1: CBR02, 11)

Eu já fiz um tipo de j *Guidej* Guia turista. Eu só falei o português com as turistas portuguesas. Conseguia falar e conseguia expressar o que é que é necessário para explicar. Depois de j 21 anos. Era 21. [Isso implica bom conhecimento da língua] Da língua e história. Mais ou menos [risos]. (UH1: CBR02, 69)

[A interação com os portugueses] É importante. É importante. [Por causa da] Língua e cultura. (UH1: CBR02, 157)

Para pessoas mais novo n'yo faz mal, para pessoas mais velho Eles gostam com falar comj Conversar. (UH1: CBR03, 112)

Integra língua sim. [E na cultura?] Sim. Se n'yo integra n'yo conhecer língua. [Para os que n'yo se integram, é mais fácil ou mais difícil estudar?] Eu acho mais difícil. (UH1: CBR03, 141)

Os participantes no grupo de discussão concordam com os entrevistados, afirmando que a integração ajuda efetivamente a dominar a língua. Acrescentam, contudo, que a interação social ajuda sobretudo na componente da oralidade, mas que faz falta um maior investimento dos estudantes na leitura e na escrita.

[Quanto mais a pessoa está integrada na sociedade mais fácil é dominar a língua?]
GD2: Sim, nós concordamos.

GD1: Mas agora a nossa dificuldade n'yo é na integração. Porque eu reconheço que para integrar com a comunidade é fácil, e nós podemos aprender a

língua, mas em termos de falar. Escrever n'yo. Escrita n'yo. Porque eu aqui fazer trabalho voluntário, e também cantar na igreja, mas os velhos é que gostam de aproximar connosco. Só que eles falam mais paraĩ

GD2: Às vezes as línguasĩ

GD1: O português deles é diferente.

GD4: Sim, eu tenho filhosĩ E a GD1 também tem filhos. Assim, nós sempre comunicamos, juntamos na catequese, na escola, falamĩ Mas uma coisa muito, muito diferente. Porque o que é que nós precisaĩ aquele que escreveĩ E nós precisamos daquele colega que junta para falar essas coisasĩ Parecidos. N'yo é fala com aquele queĩ No caminho, encontramosĩ

GD1: N'yo ajuda, na parte escrita n'yo.

[Faz falta o português técnico?]

GD2: Sim. (UH2: 74)

GD1: Porque a línguaĩ Quando alguém quer aprender uma língua tem é que falar. Ent'yo, com a integraç'yo na comunidade, nós podemos falar. (UH2: 132)

GD4: É mesmo, normalmente assim. Eu chego aquiĩ Porque fala menos português, e depois com relaç'yo com outras pessoas, é queĩ Sempre tem dificuldade aí. Depois, com tempo, vai aprender, depois adapta-se, mais colegas, conhecemosĩ Depoisĩ Já começa a dominar a línguaĩ

GD1: Já vai falarĩ Facilmente. (UH2: 294)

Tal como alguns entrevistados, os participantes do grupo de discuss'yo salientam também que para os jovens timorenses o maior entrave em termos de integraç'yo em Portugal e domínio da língua portuguesa é a dificuldade em estabelecer relaç'jes com os jovens portugueses.

GD1: Porque as senhoras aqui falamĩ Às vezes eu n'yo entendi. Eu entendo, masĩ Os professores a falar. Do queĩ No bairro. Porqueĩ Eu queria dizerĩ Aqui, os jovensĩ Com a nossa idade é difícil para ter ligaç'yo amizade connosco.

GD4: Porque a gente tem ocupado.

GD1: Só os mais velhos é que têm maisĩ

[Mais tempo ou mais vontade?]

GD2: Mais vontade para... Mais vontade.

GD1: Mais vontade para falar.

[É mais fácil falar com os mais velhos do que com os mais novos?]

[Todos concordam.]

GD1: Eu tenho um vizinho lá em casa. Tenho um jovem, mesmo ao lado. Nunca falar connosco, só entra, sai, bom dia, boa tarde, e acabouĩ (UH2: 83)

GD3: Quando, com aquela ali, quando fala com as comunidades que mais velhos disse que responde "O F. ele está aqui, ele está cá, fala muito bem!" Mas como é que vai falar? (UH2: 99)

GD3: Parece quej estes jovens, njo é, quando jovens, njo ligar com jovens, mas jovens, às vezes, os jovens em Portugal parece que njoj Njo tem vontade para conversar as outras coisas ou aquelas coisasj Aquela quej Mas quando integra com a comunidade mais velha, e tambémj Outra coisaj Quando nósj Domingo, quando entrei na igreja, mas njo tem, njo há jovens, njo, ninguém, nada, jovens que há lá dentro. Timorenses até há ali, mas portugueses njo, como é que vai conversar? (UH2: 137)

4.11 – Síntese e Interpretação dos dados obtidos

A quinta etapa do processo de investigação, de acordo com Creswell (2012), é a da *interpretação*, quando se procura alcançar uma compreensão mais profunda dos dados obtidos, ainda que latentes, ocultados consciente ou inconscientemente. Como refere Bardin (2002), se a *descrição* ou a enumeração das características do texto é a primeira etapa e se a *interpretação* ou a significação concedida a estas características é a última, a *inferência* é o procedimento intermédio que permite uma passagem controlada de uma até à outra. A *inferência* na análise de conteúdo, segundo Câmara (2013), baseia-se na utilização de um *instrumento de indução*, neste caso o guião das entrevistas, de forma a investigar as *causas* ou variáveis inferidas partindo dos seus *efeitos*, as variáveis de inferência, referências ou indicadores. A análise de conteúdo ao nível manifesto restringe-se ao que é dito, njo procurando significados ocultos, enquanto que ao nível latente leva o investigador a procurar eventuais sentidos implícitos, permitindo até a captação de dados que o entrevistado njo tinha consciência de estar a transmitir. Estes níveis relacionam-se com a *objetividade* e a *subjetividade* típica da análise de conteúdo, que busca uma compreensão mais profunda do conteúdo latente das mensagens, que por vezes revela mais pelo que njo é dito do que pelo que o é.

Para Moraes (1999) a análise de conteúdo, quando enquadrada numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto e articula o texto com o contexto psicossocial e cultural. Esta quinta etapa possui duas vertentes, uma relacionada com uma fundamentação teórica explicitada a priori, cuja interpretação se faz através da exploração dos significados expressos nas categorias da análise, a outra construída com base nos dados e nas categorias da análise, daí emergindo a teoria, caso em que a própria construção da teoria é uma interpretação. A primeira é *dedutiva*, *verificatória*, *enumerativa* e *objetiva* e procura explicações e generalizações probabilísticas. Nesta abordagem, as categorias são estabelecidas a priori e justificadas pela fundamentação teórica, o que permite atingir maiores níveis de precisão, rigor e sistematização. A segunda, aquela pela qual optámos, é *indutiva*, *gerativa*, *construtiva* e *subjetiva* e busca uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo, construindo categorias a partir dos dados e teoria a partir das categorias. Aqui as categorias resultam de um processo de sistematização progressivo, que requer maior criatividade da parte do investigador e exige uma exaustiva releitura dos dados com o fim de definir o essencial de acordo com os objetivos, sendo até possível que os títulos definitivos das categorias só surjam após terminar a análise. Em resumo, enquanto que a primeira parte de

uma teoria pré-estabelecida que lhe serve de fundamento, a segunda procura criar uma nova teoria, ou seja, a teoria é um dos seus produtos.

Na perspetiva de Câmara (2013), as *abstrações* constroem-se a partir dos dados num processo vertical de sentido ascendente, pelo que quando um investigador que siga o enfoque qualitativo deseja desenvolver uma teoria acerca do fenómeno em estudo vai construindo o seu quadro teórico a pouco e pouco, muitas vezes ao mesmo tempo que recolhe mais dados e os examina.

Para Gil (2008), a interpretação dos dados é muitas vezes entendida como um processo posterior à sua análise, quando na realidade os dois processos estão intimamente relacionados, sobretudo nas investigações qualitativas, razão pela qual muitos relatórios de pesquisa não contemplam secções separadas para cada um deles. Gil (2008) afirma que a análise não é necessariamente a última fase do processo de pesquisa, decorrendo normalmente em paralelo com a recolha de dados, o que significa que o processo de análise se inicia logo no próprio momento de início da investigação. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) a interação constante entre a recolha e a análise de dados permite uma maior flexibilidade na compreensão dos dados e uma maior adaptabilidade no que respeita às conclusões obtidas. É um processo sistemático e compreensivo, embora muito flexível, que só termina quando novos dados obtidos ou analisados não acrescentam nada de novo ou, como acrescentam Hernández Sampieri *et al.* (2014) quando, depois de analisarmos múltiplos casos, chegamos à conclusão que casos novos não nos vão trazer informação nova, pelo que a análise se deve encerrar uma vez que se atingiu o estado de saturação de informação.

No que se refere à apresentação das conclusões obtidas, Creswell (2012) afirma que as representações dos resultados podem tomar diferentes formas, desde figuras, diagramas, tabelas comparativas ou tabelas demográficas, entre outras. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014) os resultados da análise são sínteses de ordem superior, emergindo na forma de descrições, expressões, categorias, temas, padrões, hipóteses e teorias. Os investigadores podem também optar por apresentar as suas conclusões sob a forma de narrativas, de cronologias, de perguntas ou comentários. Apesar de todas as vantagens relativas a este método no que se refere ao tipo de dados que permite tratar, Cavalcante *et al.* (2013) advertem para as limitações inerentes ao método de análise de conteúdo, sobretudo numa pesquisa de enfoque qualitativo. Uma vez que se baseia na subjetividade, pode sofrer, e sofre habitualmente, a influência dos preconceitos do investigador, o que se acaba por refletir no próprio objeto em estudo, situação que se deve, sobretudo, à proximidade entre o investigador e o fenómeno. Por outro lado, a análise de conteúdo exige uma grande habilidade da parte do investigador em conseguir extrapolar o que está escondido ou subentendido no texto, o que se revela uma tarefa muito complexa que exige um grande domínio das técnicas utilizadas na recolha, análise e interpretação dos dados.

Assim, com base nas perspetivas destes autores, após codificar e categorizar a informação que recolhemos e de a apresentar no sub-capítulo anterior, procedemos à sua sintetização e análise, procurando interpretá-la à luz das nossas questões e objetivos de investigação.

Com a categoria *Equidade de Línguas* explorámos a relação dos entrevistados com as línguas maternas, oficiais e de trabalho de Timor-Leste, entre as quais se encontra o

português. Procurámos também verificar se para os entrevistados existe igualdade ou discriminação entre as mesmas, quer em Timor-Leste, quer em Portugal.

Quando questionados sobre o domínio de várias línguas e a sua relação com o aumento da probabilidade de se encontrar emprego, a resposta de todos os entrevistados foi afirmativa, já que na sua opinião essa é uma das grandes vantagens do plurilinguismo, não só em Timor como noutros países. Esta opinião não nos surpreende, dado que, ao longo dos tempos, os timorenses sempre estiveram expostos a diferentes línguas, tendo de se adaptar às mesmas, quer estas fossem as línguas de outras etnias que não a sua, línguas de colonizadores, línguas de ocupantes ou, atualmente, as línguas oficiais e de trabalho do seu país. Efetivamente, esta situação mantém-se até aos nossos dias, já que não é possível trabalhar em diferentes zonas do território timorense sem possuir pelo menos um conhecimento básico de alguma das línguas oficiais ou de trabalho do país. Quanto às línguas maternas, as opiniões dividiram-se. Alguns entrevistados afirmaram acreditar na manutenção destas línguas no território, enquanto que outros expressaram a sua opinião de que muitas irão eventualmente desaparecer com a expansão do tétum ou, eventualmente, do português.

Para os entrevistados o plurilinguismo possui vantagens não apenas em termos laborais ou académicos mas também sociais. Alguns estudantes afirmam, no entanto, que por vezes o plurilinguismo não é suficiente, devido a questões de falta de oportunidades, de nepotismo e de corrupção. A questão da corrupção parece ultrapassar os setores sociais e políticos e afetar também a perceção e a utilização tanto das línguas maternas como do português, já que a língua a utilizar em determinado local depende normalmente das preferências de quem possui o poder de decisão, independentemente do seu caráter nacional ou oficial. Por exemplo, apesar do indonésio não ser atualmente língua oficial ou de escolarização, é mais fácil encontrar um emprego quando se domina esta língua do que quando se domina o português ou qualquer língua materna autóctone, excluindo o tétum. Tanto os estudantes como os participantes no grupo de discussão revelam que o português e, por vezes, até o tétum, são preteridos a favor do indonésio, mesmo ao nível das universidades privadas e dos gabinetes ministeriais, ou, em casos extremos, em escolas oficiais.

O português e o tétum são, como vimos, línguas oficiais e de escolarização que os estudantes entrevistados estudam atualmente ou já estudaram no passado. Contudo, existem muitas outras línguas que estes aprenderam através das suas relações sociais e/ou profissionais. Quando questionados acerca das vantagens ou desvantagens de serem originários de um país com tantas línguas diferentes, grande parte dos entrevistados afirmou que este acaba por ser um fator positivo por os preparar para a experiência de estudar em países diferentes. Esta questão assume uma importância ainda maior no processo de integração em Portugal porque os estudantes timorenses tendem a interagir mais com estudantes de outros países, por vezes em língua inglesa. Alguns estudantes referiram também a necessidade ocasional de utilizar diferentes línguas autóctones timorenses mesmo quando se encontram no contexto português, devido a um sentimento de pertença a determinada etnia ou por dificuldades com o português.

Apesar de todos os entrevistados e participantes do grupo de discussão terem reconhecido as vantagens do plurilinguismo, alguns apontaram também algumas desvantagens,

relacionadas sobretudo com a dificuldade na aprendizagem de uma nova língua quando já se utilizam muitas outras e com a confusão causada pela necessidade de gerir diferentes gramáticas, vocabulários e outras variáveis. A aprendizagem da língua portuguesa, por exemplo, vê-se dificultada quando ocorre num contexto em que muitas outras línguas são utilizadas no dia-a-dia, como sucede no caso de um dos entrevistados que nos revelou que esta foi a sétima língua que teve de aprender, o que, no seu entender, pressupõe que nunca a poderá dominar convenientemente. Esta é uma questão que nos parece muito importante, uma vez que difere bastante daquilo que habitualmente sucede nas sociedades ocidentais, onde o plurilinguismo dos cidadãos não costuma ir muito além das duas, três ou, em casos excecionais, quatro línguas, e mesmo assim exige importantes decisões políticas e educativas no sentido de as promover, garantindo a equidade entre as mesmas e o domínio destas por parte dos alunos. Em termos práticos, a situação pessoal a que este estudante se refere seria o equivalente a exigir a um cidadão espanhol que aprendesse, dominasse e utilizasse de forma habitual e autónoma não só o castelhano como também o galego, o basco, o catalão, o asturiano, o aragonês e, posteriormente, o português.

Quando questionados se os portugueses em Timor-Leste compreendem ou utilizam a língua tétum ou alguma outra língua autóctone, apenas dois entrevistados responderam de forma afirmativa, referindo-se a alguns padres e a um único professor. Os restantes entrevistados responderam de forma negativa, embora considerem produtiva e até necessária a possibilidade dos portugueses que residem e/ou lecionam em Timor-Leste compreenderem algumas línguas autóctones ou, pelo menos, o tétum. Esta opinião dos entrevistados confirma a nossa perspetiva acerca da falta de preparação linguística dos professores portugueses em exercício em Timor. De facto, neste ponto, alguns entrevistados salientam o facto de, na sua perspetiva, existir um desinteresse dos portugueses em aprender e utilizar as línguas timorenses, situação que, na nossa opinião, não se deveria perpetuar e deveria ser alvo de atenção por parte das instituições portuguesas que enviam professores para Timor-Leste.

Por outro lado, alguns entrevistados afirmaram também não dominar de todo ou já ter esquecido a sua própria língua materna, por não a usarem durante muito tempo, por ter deixado de ser uma das línguas utilizadas habitualmente pelos seus familiares mais próximos ou por terem substituído a sua utilização pela de outras línguas com maior expressão, como é o caso do tétum, ou, em casos pontuais, do indonésio ou do português. Nestes casos a língua materna é quase exclusivamente utilizada como forma de comunicação com familiares afastados quando estes se deslocam dos seus *sucos* de origem. Este abandono das línguas maternas é confirmado pelos participantes do grupo de discussão.

O plurilinguismo também foi apontado por alguns entrevistados como uma vantagem no que respeita à ocultação de discurso, podendo ser utilizadas diferentes línguas maternas de forma a que um estranho, ainda que este estranho seja também timorense mas de uma etnia diferente, não compreenda determinada conversa. Este é aparentemente um tipo de utilização das línguas nacionais de Timor-Leste relativamente comum em Portugal e parece sugerir que apesar da maioria dos estudantes se considerarem, antes de mais, cidadãos timorenses, existe ainda assim um forte sentimento de pertença ao próprio grupo étnico, não muito diferente do sentimento de pertença de um galego, basco ou catalão ao seu território de origem.

Quanto à perspectiva do grupo de discussão, os participantes admitem que existem vantagens em dominar várias línguas, mas advertem para as dificuldades inerentes à falta de uniformização linguística no território timorense, afirmando que esta deveria não só existir mas também possuir carácter obrigatório. Esta foi uma das perspectivas que nos surpreenderam, uma vez que para muitos dos entrevistados e para todos os participantes no grupo de discussão a existência de uma tão grande variedade de línguas em Timor-Leste pode ser um fator de divisão cultural e étnica não desejável. Contudo, e apesar desta perspectiva, todos, entrevistados e participantes do grupo de discussão, referiram a importância das suas línguas maternas e restantes línguas autóctones de Timor-Leste como veículos de cultura e identidade timorense.

Dada a falta de utilização de muitas das línguas autóctones, alguns estudantes reconhecem que as mesmas se podem considerar ameaçadas. Alguns entrevistados expressaram interesse na promoção da sua própria língua materna como forma de garantir que a mesma não se perca. Para outros, a aposta deve ser feita na promoção do tétum e também do português. Muitos entrevistados, no entanto, não revelaram grande preocupação quanto à sobrevivência das suas línguas maternas, e quando questionados acerca daquilo que tem sido feito em sua defesa, salientaram sobretudo o facto de estas serem ainda utilizadas em núcleos familiares, o que no seu entender é uma garantia suficiente de continuidade. Foi também referida a existência de dicionários como potencial garantia de que estas línguas não se vão perder completamente.

Esta perspectiva mais positiva de alguns dos entrevistados acerca da continuidade das línguas e culturas timorenses é partilhada pelo grupo de discussão, apesar destes estudantes reconhecerem que é provável que eventualmente se perca alguma língua autóctone. Curiosamente, na opinião destes timorenses a única língua que não se pode perder é o tétum, dado que essa perda se traduziria naquilo que definiram como a perda da identidade timorense. Para estes estudantes, caso o tétum se mantenha, a cultura timorense como um todo vai permanecer igual. No entanto, os entrevistados deixaram expresso, em alguns claramente, noutros apenas subentendido, que o facto de muitos jovens procurarem emprego em Díli ou outros locais mais povoados poderá contribuir para o desaparecimento de muitas línguas autóctones. Nesse caso, os entrevistados apontam o português e, sobretudo, o tétum como seus substitutos prováveis. Neste ponto, dois dos entrevistados salientaram o papel da língua portuguesa como fonte de empréstimo de vocabulário não só para o tétum mas também para as restantes línguas maternas, o que, dependendo dos pontos de vista, poderá contribuir para a manutenção destas línguas por lhes permitir uma adaptação aos tempos atuais ou, pela eventual substituição de vocábulos, acabar por as esvaziar de sentido e levar à sua substituição.

Em relação ao ensino em língua materna, as opiniões dos entrevistados dividem-se. Temos, por um lado, as opiniões daqueles para quem esta é uma medida positiva, no sentido de permitir que as línguas autóctones sobrevivam e passem de geração para geração, como veículos de cultura e tradição que são. Por outro lado, temos a opinião daqueles para quem a multiplicidade de línguas ao nível do ensino primário é apenas uma medida política temporária mas que trará enormes desvantagens para os alunos que só terão um primeiro

contacto com as duas línguas nacionais, o tétum e o português, num período muito mais tardio das suas vidas. Quanto à perspectiva dos participantes do grupo de discussão no que respeita à utilização da língua materna ao nível do ensino básico, e apesar dos elementos que o compunham pertencerem a diferentes etnias, existiu unanimidade na crítica a este tipo de ensino. Para estes participantes existem claras vantagens no ensino exclusivamente em tétum e português e desde os níveis mais básicos de ensino.

Outra opinião, relacionada com a permanência das línguas autóctones de Timor que surgiu no decorrer do grupo de discussão e que nos surpreendeu mais do que qualquer outra no decurso de toda esta investigação foi o facto de, para alguns entrevistados e para todos os participantes do grupo de discussão, ser mais positivo em termos de desenvolvimento e de união nacional de Timor-Leste que as línguas autóctones desapareçam, o que daria lugar a um estado essencialmente bilingue. Esta perspectiva levanta importantes questões relacionadas com o multilinguismo, o plurilinguismo e a equidade de línguas, uma vez que prova, sem margem para dúvidas, que para grande parte dos timorenses com quem conversámos as línguas não são, efetivamente, todas iguais, não possuem a mesma importância e não devem ser promovidas da mesma forma. Mais, esta perspectiva implica que o abandono e desaparecimento das línguas vistas como “menos importantes” não é algo de grave e deve ser visto como um mero produto do desenvolvimento de um país. Em certo ponto da discussão em grupo um dos participantes utilizou o exemplo de Portugal como prova do seu argumento, afirmando, com base na realidade efetiva e comprovável, que em tempos este país também teve muitas línguas, que se foram perdendo durante o processo de desenvolvimento. Esta perspectiva utilitarista das línguas é, de certa forma, assustadora, porque, como afirmámos noutro capítulo desta investigação, uma língua não é apenas um veículo de comunicação, é também, e sobretudo, um importante marco cultural, um repositório de vivências e tradições, algo de vivo.

No que respeita à presença do português em Timor-Leste, alguns entrevistados referiram o facto desta língua, para além de se encontrar consignada na Constituição, fazer também parte da identidade timorense. Apesar de ser uma língua constitucional e de escolarização, a maioria dos entrevistados considera que o português é pouco utilizado no dia-a-dia das pessoas em Timor-Leste. É também referido o facto de Timor-Leste se encontrar tão longe dos outros países lusófonos, o que limita a disseminação desta língua no território e a sua importância aparente no contexto asiático. Existem inclusivamente referências ao facto dos políticos não dominarem o português apesar de exigirem que o povo conheça e utilize esta língua. O grupo de discussão concorda com esta perspectiva, salientando que as próprias instituições e ministérios de Timor-Leste não utilizam habitualmente a língua portuguesa nas suas comunicações, o que no entender destes participantes, deveria ser obrigatório. Na perspectiva dos entrevistados esta utilização limitada afeta a aprendizagem da língua portuguesa, reduz a fluência na mesma e dificulta a experiência daqueles que se deslocam para Portugal ou outros países da CPLP.

Os entrevistados referiram ainda as dificuldades de muitos professores, os quais deveriam ensinar em língua portuguesa nas suas escolas mas acabam por não o fazer, seja por falta de formação específica ou por desinteresse. A exceção parecem ser os professores formados

ainda no período colonial português ou aqueles que completaram o seu ensino básico nessa época. A obrigatoriedade de utilizar o português no ensino ficou bem patente no grupo de discussão, apesar deste grupo também reconhecer que existem efetivamente bastantes dificuldades e que muitos alunos e professores não compreendem esta língua. Esta questão parece estender-se também à apresentação de relatórios ou outros trabalhos no âmbito da educação superior, já que nem sempre se utilizam as línguas oficiais nesses contextos.

Em relação ao interesse dos timorenses em determinadas escolas como as chamadas escolas de referência, que lecionam em português, os entrevistados revelaram uma perspetiva muito positiva, salientando as vantagens deste ensino. Realçam, contudo, as dificuldades, sobretudo as relativas ao acesso a estas instituições e ao reduzido número das mesmas no território timorense.

A maioria dos entrevistados estabeleceu uma relação entre a exposição aos *media* em determinada língua e o conhecimento dessa mesma língua. Referem, por exemplo, a ubiquidade dos canais em língua indonésia em Timor-Leste como um dos principais motivos pelos quais esta língua continuou a manter a sua presença no território, ainda que não com carácter oficial, dado que após a independência esta deixou de ser ensinada nas escolas, pelo menos de forma oficial. Por outro lado, os estudantes entrevistados afirmam que a língua portuguesa deveria ser alvo do mesmo tipo de projeção e sugerem um aumento dos programas de rádio e televisão em língua portuguesa, sobretudo de programas que apelem à população mais jovem, para além de uma maior exposição à música em língua portuguesa. Para além das questões de língua, alguns dos entrevistados afirmaram também que deveria existir algum cuidado na escolha de programas culturalmente apropriados a Timor-Leste, já que, na opinião de alguns, a cultura timorense, por ser mais conservadora, se aproxima mais da Indonésia do que da portuguesa, entendida por muitos como demasiado liberal no contexto timorense. Quando colocámos esta questão ao grupo de discussão, verificámos que todos concordam com o facto de existirem poucas opções de aprendizagem de língua portuguesa a partir dos *media* de Timor-Leste e confirmam a necessidade de se adaptar os programas ao público-alvo e às características do povo de Timor. Neste sentido, surgiu no grupo de discussão a sugestão de se apostar na transmissão de programas de desporto em língua portuguesa, o que poderia apelar a um maior número de timorenses de todos os escalões etários.

Para a maioria dos entrevistados, as várias línguas faladas em Timor-Leste podem ser encaradas como uma vantagem para o futuro do país, sobretudo em termos de turismo, mas também noutros sectores. Quando questionados acerca das línguas mais importantes para o futuro do seu país, grande parte dos entrevistados apontou o tétum e o português como escolhas claras. No grupo de discussão a decisão foi peremptória e unânime quanto à importância do tétum e do português em Timor-Leste. Todos os participantes concordaram com a necessidade da manutenção do português e do tétum, embora afirmem ser necessária uma maior presença das agências governamentais no sentido de promover estas línguas, sobretudo o português. Caso não exista esta pressão, os participantes afirmam que o processo se pode revelar muito mais moroso do que deveria.

Em geral, os entrevistados responderam afirmativamente à questão da continuidade do português no território timorense, salientando até a aposta do seu Governo nas bolsas de

estudo que permitem aos alunos timorenses estudar em países de língua oficial portuguesa, ainda que alguns estudantes tenham apresentado algumas reservas quanto ao eventual uso do português por parte de toda a população, afirmando que, caso não se aposte pela formação em todo o território, a língua portuguesa poderá nunca passar de uma língua das elites timorenses. Os participantes do grupo de discussão concordam com esta opinião, salientando que o papel do Ministério da Educação é o de apoiar as escolas e os professores na aprendizagem do português, para que estes tenham mais sucesso no ensino de e nessa língua.

Apesar da unanimidade no apoio ao português, alguns entrevistados afirmaram, contudo, que existe a possibilidade de, no futuro, esta língua poder vir a ser substituída pelo inglês, sobretudo por questões de carácter económico, à medida que as gerações dos tempos coloniais forem desaparecendo. Os próprios participantes do grupo de discussão também expressaram a sua preocupação com o papel que o inglês tem vindo a assumir no território ao nível ministerial e educativo. Este aumento da utilização do inglês não é surpreendente, dada a proximidade da Austrália e o peso deste país nas questões económicas e orçamentais de Timor-Leste, devido, essencialmente, ao petróleo e à sua posição geo-estratégica. Para além desta ligação, têm surgido muitas escolas de língua inglesa no território timorense e tem sido feito um esforço da parte das autoridades australianas no sentido de promover a língua inglesa, apesar das motivações para tal nem sempre serem claras. Não seremos aqui ingénuos ao ponto de considerar que o surgimento de escolas australianas é apenas um gesto de altruísmo ou que não possui ulteriores motivações de carácter económico e/ou de controlo territorial, à semelhança do que já aconteceu no passado. Nem nos devemos esquecer que a Austrália procurou forçar a adopção da língua inglesa como língua oficial de Timor-Leste em vez do português. Contudo, o facto de as línguas oficiais se manterem ou virem eventualmente a sofrer alterações é algo que apenas as futuras gerações poderão decidir.

Na segunda categoria, *Integração*, agrupámos os dados relativos à imersão dos estudantes timorenses no contexto académico, social e linguístico de Portugal. Abordámos os motivos que levam os estudantes a optar por este país ou por países alternativos, o processo de selecção de candidatos e questões relacionadas com a residência, a adaptação e, sobretudo, a integração em Portugal.

As perspetivas dos entrevistados acerca do que significa estar integrado num determinado país ou sociedade variam bastante. Muitos referem o domínio da língua como ferramenta indispensável na integração, apontando as dificuldades com a língua portuguesa como uma das principais limitações na integração, social e académica, dos timorenses. Outros salientam a adaptação social e cultural, que consideram absolutamente necessária mas nem sempre conseguida. A este propósito o grupo de discussão afirma que pode suceder que, mesmo quando existem relações sentimentais entre timorenses e portugueses, não exista uma completa integração na sociedade, sobretudo devido a questões relacionadas com as já referidas diferenças culturais. Neste sentido, um dos entrevistados salienta que as dificuldades de integração assumem contornos muito mais graves quando ocorrem entre as diferentes etnias dentro do mesmo país, não sendo tão graves num país diferente, por serem mais comuns e expectáveis e, por esse motivo, normalmente mais fáceis de resolver. Contudo, apesar das diferentes perspetivas quanto ao *significado* da integração, no que respeita a sua

importância, todos os entrevistados expressaram a opinião de que esta é fundamental para que os estudantes timorenses possam concluir a sua formação com sucesso e que a sua experiência em Portugal seja positiva e produtiva.

Em termos gerais, todos os entrevistados afirmaram que a sua experiência em Portugal tem sido positiva, sendo que muitos apontaram a alimentação, a religião católica e o facto de Portugal ser um país pacífico como fatores que facilitam a adaptação. Contudo, quando questionados se, na sua opinião, os timorenses se integram facilmente em Portugal, a maioria dos entrevistados afirmou que não, referindo as dificuldades sentidas no seu próprio processo de integração e apontando essencialmente razões de tipo linguístico, de adaptação a um país, cultura e clima diferentes e de falta de apoio familiar. Quando questionados acerca da relação entre o fraco domínio do português e as dificuldades na integração em Portugal, é referida sobretudo a dificuldade no contacto com os colegas de curso. Os participantes do grupo de discussão afirmaram, por exemplo, que existe pouca tendência dos jovens portugueses para conviver e socializar com os jovens timorenses, sobretudo fora do âmbito académico. Na nossa opinião, esta falta de socialização parece contribuir para limitar as possibilidades de aprendizagem e treino da língua portuguesa fora do âmbito académico, o que posteriormente reduz ainda mais as possibilidades de integração dos estudantes timorenses.

No que se refere à questão do alojamento, alguns dos estudantes entrevistados optaram por residências universitárias, apontando como razões para tal escolha fatores de tipo económico e social, em primeiro lugar porque é mais barato residir nesses locais e em segundo por aí ser mais fácil socializar com outros estudantes das mais variadas proveniências. Este segundo fator interessa-nos especialmente, já que parece revelar que alguns timorenses procuram ativamente o contacto com outros colegas, mesmo aqueles que não compartilham a sua própria nacionalidade. Para além disto, poucos locais serão tão propícios aos contactos multiculturais entre estudantes como as residências universitárias, pelo que este tipo de alojamento poderá trazer algumas vantagens.

Outros entrevistados residem em alojamentos independentes, alugados pelos próprios, por colegas ou pela família. Neste caso, as razões apontadas para esta escolha passam pela independência que estes locais proporcionam, a necessidade de um local mais sossegado para estudar e a proximidade com a própria família quando esta também reside em Portugal.

Apenas um dos entrevistados afirmou ter sentido dificuldades, num primeiro momento, em encontrar alojamento em Portugal. Contudo, neste caso a situação foi resolvida dentro da própria comunidade timorense, que rapidamente o ajudou, provando, desta forma, que existem boas razões para os timorenses optarem por locais onde existam já comunidades de seus conterrâneos.

Na perspetiva dos participantes do grupo de discussão, o tipo de residência mais apropriado para os estudantes timorenses, sobretudo os mais jovens, seria a co-habitação com portugueses, possivelmente alugando quartos a pessoas portuguesas mais idosas e que muitas vezes vivem sozinhas. Neste sentido o grupo de discussão sugere como eventual medida de promoção do domínio do português e da integração em Portugal, e, naturalmente, para além de mais formação em língua portuguesa, a residência em regime de *homestay*, apontando como motivo para esta escolha o facto de que os timorenses que moram com outros

timorenses ou socializam apenas dentro do próprio grupo nunca sentirão tanta necessidade de socializar fora deste, nem de procurar, nas suas interações com os portugueses, melhorar o seu domínio da língua. Neste sentido, os entrevistados acrescentam também que os timorenses deveriam procurar ter um papel mais ativo na sociedade portuguesa, uma vez que sentem que isto não é, ainda, o que sucede na maioria dos casos. Efetivamente, alguns entrevistados estabeleceram uma ligação entre a integração e a equidade social, afirmando que a presença do *outro*, neste caso o timorense, deve ser ativa, contribuindo positivamente para a sociedade em que se encontra inserido, e não assumir o papel de *estranho*, de mero observador externo.

No que respeita os motivos apresentados pelos entrevistados para justificar a sua opção por Portugal, estes são bastante variados. Alguns estudantes referem o sonho que tinham de conhecer este país, salientando, por exemplo, uma forte ligação histórica e familiar com Portugal, a qual surge habitualmente a partir de relatos dos seus avós ou familiares mais velhos (*katuas* ou *ferik*) que nasceram e cresceram ainda durante o período colonial português e que transmitiram às gerações mais novas o desejo de um dia virem a conhecer a metrópole. Alguns destes *katuas* mantiveram este desejo mesmo após a invasão e durante a ocupação indonésia, já que Portugal era visto como um porto seguro, longe da violência que se vivia em Timor-Leste neste período. A este propósito, descobrimos que antes da sua chegada a Portugal como estudantes, a maioria dos entrevistados apenas conhecia este país através dos livros da escola ou de conversas com portugueses ou timorenses que já aqui haviam residido. As referências que possuíam eram sobretudo de cariz desportivo ou religioso, embora alguns referenciem também figuras, momentos históricos ou até monumentos nacionais que conheceram através da escola ou, como referimos, através de familiares. Contudo, ainda que alguns entrevistados tenham referido que ao chegar se sentiram surpreendidos com os monumentos e com a antiguidade de muitos dos edifícios portugueses, aquilo que mais os surpreendeu foram as diferenças culturais e sociais.

Outro motivo apresentado pelos entrevistados foi a necessidade que sentiam de aprender a língua portuguesa num contexto lusófono, embora, de acordo com as suas palavras, não num país da CPLP ao acaso, já que afirmam ter optado por Portugal de forma a aprender a língua portuguesa no território que lhe deu origem e não em territórios como o Brasil ou os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Esta perspetiva implica que a variante do português de Portugal é ainda vista por muitos timorenses como uma forma mais “correta”, mais “pura” da língua, apesar do português do Brasil ter já bastante expressão no território timorense devido aos muitos professores brasileiros que para aí se deslocam todos os anos, aos alunos timorenses que estudam nesse território Sul-Americano e à crescente exposição dos timorenses à música e cultura brasileiras. Esta é uma exposição que de resto pudemos verificar enquanto lecionávamos em Timor-Leste, já que nesse território, tanto nas festas como em reuniões de jovens é muito raro ouvir música em português de Portugal mas é muito comum ouvir música brasileira. Neste ponto, a questão das variantes do português e as limitações do *Acordo Ortográfico* foram também abordadas pelos entrevistados, sobretudo no que concerne os problemas que estes fatores poderão causar no futuro de Timor, já que a inexistência de algum tipo de uniformização poderá, na opinião de alguns entrevistados, dificultar o ensino do português, mas, por outro lado, essa mesma uniformização linguística

não deve ser forçada em Timor quando nenhum dos outros países que ratificaram o *Acordo* o aplicam realmente em todos os níveis da sociedade. Para estes estudantes é preocupante que num futuro próximo nenhum timorense saiba exatamente qual a variante do português que deve ser utilizada e ensinada, se a portuguesa, a brasileira, ou uma combinação das duas que recorra a vocabulário do tétum, ou seja, uma eventual nova variante timorense. Esta última variante, apesar de, para todos os efeitos, já existir, não possui atualmente grande expressão no território e é vista por muitos timorenses como uma corrupção, um “parente pobre” da língua portuguesa oficial das escolas e dos ministérios. Esta é uma situação que afeta posteriormente as relações sociais entre timorenses e portugueses em Portugal, já que muitos timorenses terão algum receio em utilizar aqui o tipo de português que conhecem e eventualmente utilizam em Timor-Leste, por o considerarem pouco adequado ao contexto e aos interlocutores.

Nas entrevistas surgem ainda referências ao facto de alguns estudantes terem optado por Portugal devido ao facto de aí se encontrarem já alguns familiares ou amigos que os podem ajudar no processo de adaptação ao país, o que, devido à estrutura social e étnica de Timor e ao conceito de família alargada deste povo, parece ser, como vimos no que respeita a questão da residência, um forte motivo para se optar por um determinado país. De facto, um dos entrevistados referiu que um dos maiores receios sentidos por alguns estudantes na hora de partir para Portugal é o facto de tal partida os levar a abandonar a família e a deixar de contar com o apoio que esta lhes garante. Ainda a este respeito, um outro entrevistado salientou a coragem que necessitou reunir para enfrentar os seus receios e arriscar uma tão grande mudança de contexto. Quanto ao grupo de discussão, este confirma que os timorenses optam por Portugal devido a fatores como a ligação histórica com Timor-Leste e a aprendizagem de e em língua portuguesa, mas acrescenta outros fatores como o modelo de ensino português, entendido pelos participantes como superior ao timorense, opinião semelhante à de um dos entrevistados que afirmou desejar trazer os filhos para Portugal para que estes prossigam aqui os seus estudos, por entender que esta experiência os preparará melhor para o futuro.

Em termos de formação académica, os alunos entrevistados frequentam cursos dos mais diversos tipos e nas mais diversas áreas, as quais vão desde a Arquitetura à Teologia, passando pela Contabilidade e Auditoria, Engenharia Civil, Engenharia Zootécnica, Farmácia, Línguas e Literaturas e Sociologia. A estas áreas juntam-se ainda a de Ciências Agrárias e a de Gestão, às quais pertencem alguns dos participantes no grupo de discussão. Alguns entrevistados afirmaram estar a frequentar o curso que pretendiam, de acordo com as suas expectativas e formação base. A maioria dos estudantes, contudo, afirmou que o curso que frequenta atualmente não corresponde àquele que inicialmente desejava. As razões apontadas para este facto passam por limitações na oferta de cursos através das bolsas de estudo ou pela falta de bases teóricas e/ou académicas para a frequência dos cursos mais desejados. Alguns dos entrevistados revelaram preocupação com o facto de não conseguirem terminar o seu curso durante o período definido ou de não terem aproveitamento em todas as disciplinas uma vez que este facto poderá implicar o corte da bolsa de estudo. Neste sentido, os estudantes apontaram as dificuldades linguísticas e de adaptação a Portugal como fatores que contribuem para que este mesmo período não seja de todo suficiente. Outros afirmaram que o prazo

disponível para terminar os seus cursos é suficiente, o que sugere que não terão sentido tantas dificuldades no seu processo de adaptação.

Em relação ao processo de seleção para estudar em Portugal, foi possível verificar que quase todos os entrevistados tiveram de realizar algum tipo de provas, algumas de caráter académico, outras linguístico, antes de obter as bolsas de estudo que lhes permitiram deslocar-se para este país. Apenas para dois dos entrevistados o processo foi um pouco diferente, já que foi a própria instituição a que pertencem, num dos casos religiosa, no outro académica, que os selecionou especificamente para a formação em Portugal. No entanto, mesmo na perspetiva dos entrevistados que não possuem qualquer tipo de apoio económico para estudar em Portugal, existe já um número razoável de timorenses que possuem meios próprios suficientes e optam por estudar neste país. Ainda assim, este número é bastante reduzido quando comparado com a totalidade dos estudantes timorenses em Portugal, pelo que as bolsas de estudo são, no entender dos entrevistados e do grupo de discussão, fundamentais para a deslocação destes alunos, sobretudo daqueles que não possuem meios financeiros suficientes, sendo um fator que contribui, talvez até mais do que qualquer outro, para a escolha de Portugal como país de continuação ou conclusão dos estudos superiores. Para além das bolsas, tanto os entrevistados como o grupo de discussão referem ainda o facto dos timorenses pagarem o mesmo valor de propinas que os cidadãos portugueses, o que implica uma clara vantagem económica em optar por estudar em Portugal.

Apenas dois dos entrevistados afirmaram não receber bolsa de estudo. Um destes encontra-se integrado numa comunidade religiosa que, nas suas próprias palavras, lhe fornece tudo o que necessita, enquanto que o outro reside em Portugal há muitos anos, pelo que afirma não ter conseguido obter qualquer tipo de bolsa de estudo da parte de Timor-Leste. Quanto aos entrevistados que tiveram direito à bolsa, a maioria afirmou que a mesma é mais do que suficiente para os gastos do dia-a-dia, permitindo-lhes, inclusivamente, viajar, o que é encarado como uma vantagem suplementar em termos de conhecimento do território português e exposição à cultura em que estão inseridos, e possui, no entender dos entrevistados, claras vantagens ao nível da adaptação e integração a Portugal. Esta facilidade em viajar, não só dentro de Portugal como também pelos países da Europa, acaba por ser outro dos fatores referidos como positivos no que respeita à opção por Portugal referidos pelo grupo de discussão, já que a dupla nacionalidade, timorense e portuguesa, acessível à maioria dos estudantes timorenses, possui claras vantagens ao nível da livre circulação de pessoas na União Europeia.

Para além de Portugal, a Indonésia é outro dos destinos de preferência referidos pelos entrevistados, sobretudo devido a questões de facilidade no domínio da língua e às semelhanças culturais entre os dois povos, características às quais se junta a sua localização geográfica, tão próxima de Timor-Leste. O apoio familiar também contribui para a escolha deste país asiático por alguns timorenses, já que muitos possuem familiares que estudam e vivem na Indonésia. Por outro lado, e apesar do peso destes fatores culturais, linguísticos e familiares, os entrevistados salientam que os baixos salários da Indonésia levam muitos timorenses a optar por países diferentes, mais longínquos, onde a adaptação e integração pode ser mais difícil mas onde as remunerações são superiores.

Alguns entrevistados apontaram ainda os restantes países da CPLP como destinos possíveis, sobretudo devido à língua em comum, o português, mas também devido a semelhanças culturais percebidas, sobretudo com os PALOP. Apesar das semelhanças linguísticas e, de certa forma, culturais, que aproximam Timor-Leste mais do Brasil do que de Portugal, vários entrevistados referiram-se ao Brasil como um país onde não gostariam de estudar ou residir devido ao seu elevado índice de violência. Outros consideram que não existem ligações culturais e históricas relevantes entre este país Sul-Americano e o seu próprio país, pelo que nem sequer colocam a possibilidade de estudar ou viver no Brasil. Neste ponto será talvez relevante referir que, durante a nossa própria estadia em Timor-Leste, conhecemos alguns timorenses que terminaram os seus estudos superiores no Brasil, e não duvidamos que as perspetivas destes sejam bastante diferentes daquelas que obtivemos da parte dos estudantes que entrevistámos em Portugal. Contudo, de acordo com a nossa própria experiência em Timor-Leste, a perspetiva de muitos timorenses acerca do Brasil não é, habitualmente, tão positiva como a perspetiva acerca de Portugal, sobretudo no que respeita às questões de violência e estabilidade social. Neste sentido, Portugal é habitualmente visto como um país ordeiro e pacífico, “europeu” nas palavras dos próprios timorenses, enquanto que o Brasil é encarado como demasiado pobre, violento e instável, o que limita o desejo de muitos timorenses de se deslocarem para aí, talvez por muitos terem ainda bem presentes, de acordo com a sua própria experiência ou os relatos da sua família, as dificuldades inerentes à vida num país instável ou em guerra.

Para além da opção pela Indonésia e pelos países da CPLP, foi ainda salientada pelo grupo de discussão a questão de ser mais fácil a aprendizagem do inglês do que do português, o que pode ter bastante peso no momento de se escolher um país para estudar ou residir. Os participantes referiram a importância da utilização de bons métodos de aprendizagem de línguas como incentivo fundamental para a opção de estudar em determinados países, afirmando que a Austrália tem vindo a fazer esforços significativos neste sentido. O aumento da oferta de bolsas de estudo pela Austrália foi também referido como um motivo que pode levar os timorenses a optar por este país, que, de resto, se encontra tão perto de Timor-Leste que pode revelar-se uma excelente opção para muitos estudantes. Efetivamente, os países anglófonos são referidos pelos entrevistados e participantes do grupo de discussão como potenciais destinos alternativos a Portugal, sobretudo devido à língua inglesa, e a Austrália e a Nova Zelândia surgem como opções possíveis devido à sua proximidade a Timor-Leste. Contudo, os países que são repetidamente referidos pelos entrevistados como os destinos mais apetecíveis são países europeus como a Irlanda e o Reino Unido, por serem locais onde os timorenses, devido à nacionalidade portuguesa a que muitos têm direito, se deslocam na busca de melhores condições laborais e financeiras. Neste sentido, a opção por Portugal é encarada também como um elemento facilitador, uma “porta de entrada” para a Europa e para os países com melhores condições remuneratórias e com melhores perspetivas de emprego.

A questão da dificuldade em encontrar trabalho em Timor-Leste mesmo após a conclusão da formação em Portugal foi abordada por vários entrevistados, mas foi sobretudo salientada, na primeira pessoa, por um entrevistado em específico, que aponta a Inglaterra como uma alternativa financeira desejável e viável, ainda que de trabalho fabril não especializado. Na

nossa opinião, esta falta de aproveitamento da mão-de-obra especializada da parte de Timor-Leste é muito preocupante, sobretudo após o enorme investimento que pressupõe, não só em termos financeiros para o país, mas também, e sobretudo, o investimento pessoal dos próprios estudantes. Esta situação implica a existência de um problema muito grave de gestão dos recursos humanos em Timor, já que se formam quadros superiores timorenses em Portugal (ou noutros países), mas estes, devido a questões económicas ou políticas, acabam por não exercer funções no seu país de origem, apesar da urgente necessidade que o façam. Em vez disso, estes quadros superiores acabam por abandonar as suas áreas de formação e deslocar-se para locais onde, apesar da remuneração ser marcadamente superior, não estarão a contribuir diretamente para o desenvolvimento do seu país. Para além disto, é ainda necessário que nos lembremos que, tal como referiram quase todos os entrevistados e elementos do grupo de discussão, apesar da preferência dos timorenses pelos países anglófonos europeus por questões económicas, não existe uma real integração dos timorenses no contexto desses países. Efetivamente, é opinião generalizada de todos os timorenses com quem falámos que, nesses países, e muito mais do que em Portugal, os timorenses se fecham na sua própria comunidade, não se expondo nem se integrando na sociedade. Relativamente a esta questão, surgem-nos aqui algumas perguntas, reconhecidamente um pouco retóricas, mas que deveriam, na nossa opinião, ser urgentemente abordadas pelas autoridades competentes timorenses: Se não se criam cargos e funções para os estudantes timorenses recém-formados e basta possuir a dupla nacionalidade, portuguesa e timorense para se encontrar um emprego bem remunerado numa fábrica do Reino Unido, qual é então a motivação para estudar, para concluir um curso superior? Será mais positivo ser um recém-formado bem integrado mas sem emprego ou um empregado fabril, não integrado na sociedade onde reside mas com um bom salário? E qual dos dois será mais útil para o futuro de Timor-Leste?

Independentemente daquilo que o futuro reserva para estes entrevistados em termos laborais e/ou financeiros, e quanto às suas próprias perspetivas de futuro, a maioria afirmou estar a fazer os maiores esforços possíveis para ajudar a desenvolver o seu país de origem. Neste sentido, em relação à adequação dos cursos que frequentam às necessidades de Timor-Leste, a maioria dos entrevistados afirma que a sua formação académica em Portugal terá um impacto positivo no seu próprio país. Um dos entrevistados, estudante de teologia, afirmou até que a sua formação específica, por pertencer a uma área com bastante expressão em Timor, poderá vir a ser mais útil em Portugal do que no seu próprio país de origem, dado o decréscimo acentuado das vocações religiosas nos países ocidentais. Ainda no que respeita às perspetivas de futuro dos entrevistados, alguns referem como objetivo pessoal o desenvolvimento de Timor-Leste ao nível das infraestruturas, outros ao nível da formação académica e outros ainda ao nível da língua portuguesa. Esta última questão, ou seja, a necessidade urgente de se promover o desenvolvimento da língua lusa em Timor, foi sem dúvida a mais referida pelos timorenses inquiridos, já que as dificuldades com a língua portuguesa começam no território timorense mas adquirem contornos muito mais graves já em Portugal, uma vez que dificultam as aprendizagens, reduzem as probabilidades de sucesso académico e, sobretudo, limitam as relações sociais e a integração dos timorenses em território português. Os participantes do grupo de discussão concordaram com a perspetiva

dos entrevistados quanto às dificuldades com a língua portuguesa, sobretudo na sua forma escrita, enfatizando também as diferenças entre o sistema escolar timorense e português, sugerindo que o Ministério da Educação de Timor-Leste deveria apostar numa melhor formação dos professores timorenses que permitisse colmatar lacunas, não só linguísticas mas também de preparação académica, na formação dos jovens que posteriormente se deslocam para Portugal.

A este propósito, para além da entrevista, tanto no pequeno texto que elaboraram em resposta à nossa questão sobre a adaptação a Portugal como em conversas informais, prévias e/ou posteriores à própria entrevista, todos os entrevistados se referiram à língua portuguesa como uma das maiores dificuldades sentidas neste país. Efetivamente, o único entrevistado que não referiu este fator na sua resposta escrita acabou por o fazer oralmente, pelo que podemos afirmar que esta é uma dificuldade transversal a todos no que respeita à adaptação e integração em Portugal. A própria resposta a esta questão permitiu-nos verificar que, em termos de domínio da língua portuguesa na sua vertente escrita, e mesmo numa amostra tão limitada, é possível constatar as enormes diferenças que existem entre os timorenses que estudam em Portugal. Com efeito, a leitura deste pequeno texto levou-nos a confirmar as nossas suspeitas de que o domínio do português escrito por alunos timorenses ao nível do ensino superior vai desde o nível nativo até à quase incapacidade de se expressar nesta língua. Esta dificuldade extrema de alguns timorenses na utilização da língua portuguesa é para nós muito preocupante, uma vez que estes alunos, inseridos no sistema de ensino superior português, necessitam obrigatoriamente de elaborar, ao longo do seu percurso académico, uma série de documentos escritos, individuais ou em grupo, até às suas próprias teses e dissertações, que, como sabemos, são empreendimentos extensos, complexos e exigentes, e não se podem realizar sem se possuir um excelente domínio da língua. Este facto levou-nos a refletir acerca daquilo que poderá ser feito pelas próprias Instituições de Ensino Superior portuguesas no sentido de ajudar estes estudantes com esta dificuldade em particular, sobretudo porque grande parte dos entrevistados afirmou não receber qualquer tipo de apoio linguístico da parte da I.E.S. que frequenta, apesar de o considerar altamente desejável. Também o grupo de discussão concordou com a perspetiva dos entrevistados em relação à dificuldade principal, a língua portuguesa, sugerindo a criação de um *ano zero* no qual os estudantes deslocados se pudessem dedicar exclusivamente à aprendizagem desta língua.

No que respeita à integração em Portugal, apesar das dificuldades sentidas num primeiro momento, todos os entrevistados e elementos do grupo de discussão afirmaram que atualmente se consideram bem integrados na sociedade portuguesa, ainda que alguns expressem algumas reservas quanto ao real nível dessa integração. Alguns entrevistados referiram dificuldades nos contactos com os portugueses, sobretudo os mais jovens e os colegas da Universidade, afirmando sentir dificuldades na integração nos grupos de trabalho e na interação com alunos portugueses, circunstância que os obriga a formar grupos quase exclusivamente com outros estudantes provenientes dos restantes países da CPLP, sobretudo dos países africanos, mas também do Brasil. Por outro lado, muitos dos entrevistados admitem que a integração dos timorenses na sociedade portuguesa nem sempre se processa da melhor forma devido à renitência dos timorenses em conviver com os portugueses, sendo que

esta convivência é muito mais habitual com estudantes pertencentes a outros países. Este facto talvez se explique por ser mais fácil a relação entre pessoas que se encontram a estudar longe do seu país de origem, o que pode levar os estudantes a procurar algum conforto perto daqueles que se encontram a viver uma experiência semelhante à sua. Os participantes do grupo de discussão referiram também como dificuldade na adaptação a Portugal o facto de os jovens portugueses não procurarem habitualmente o contacto com os timorenses. Estas dificuldades no contacto com os portugueses mais jovens parecem não ser tão consistentes no que respeita o contacto com os mais velhos, uma vez que, na perspectiva dos entrevistados e do grupo de discussão, estes últimos demonstram mais interesse em comunicar com os timorenses. Contudo, nem todos os entrevistados partilham estas opiniões quanto aos contactos com os portugueses, já que pelo menos dois afirmam não ter sentido dificuldades a esse respeito. De facto, um dos entrevistados afirma inclusivamente que evita por vezes o contacto com outros timorenses já que as conversas possuem habitualmente um carácter político que nem sempre é do seu agrado, e que nesses casos procura sobretudo a companhia dos jovens portugueses.

Assim, com base naquilo que ouvimos, e quanto às dificuldades sentidas pelos entrevistados no que respeita a sua experiência académica em Portugal, muitos entrevistados referem a língua portuguesa em primeiro lugar, seguida de dificuldades no relacionamento com jovens portugueses, surgindo ainda referências a problemas na adaptação ao ensino superior devido a falta de preparação académica em Timor-Leste. No entanto, apesar das dificuldades nas relações com os seus colegas estudantes, todos os entrevistados afirmaram que os professores das instituições onde estudam adotam habitualmente atitudes de tolerância para com todos os seus discentes, sejam estes portugueses ou não. Neste sentido, os professores das I.E.S. portuguesas são descritos como bons profissionais, demonstrando equidade nas suas relações com todos os alunos, independentemente da sua proveniência e mostrando disponibilidade para apoiar os estudantes timorenses sempre que estes o solicitem. O único aspeto negativo referido pelos estudantes foi o facto dos professores portugueses não obrigarem os estudantes a formar grupos com elementos de diferentes nacionalidades, aspeto igualmente abordado pelo grupo de discussão, que sugeriu que os professores portugueses deveriam impelir os alunos de diferentes nacionalidades a trabalhar juntos, de forma a evitar grupos exclusivamente compostos por estudantes portugueses e outros por estudantes provenientes de outros países da CPLP. Um dos entrevistados referiu-se à equidade demonstrada pelos professores como um ponto negativo, uma vez que na sua perspectiva os alunos estrangeiros necessitam uma maior ajuda, pelo que não deveriam, em questões académicas, ser tratados como os restantes.

Ainda em relação aos professores portugueses, os participantes do grupo de discussão, baseando-se na sua experiência como estudantes de Doutoramento, afirmaram que os professores universitários portugueses não têm normalmente tempo para os ajudar, o que não sucede com os professores australianos. Quando questionados acerca da utilização de línguas para além do português como forma de ajudar os estudantes timorenses num primeiro momento, as opiniões dos participantes dividiram-se. Para alguns esta pode ser uma forma positiva de ultrapassar as primeiras barreiras linguísticas e verificar os reais conhecimentos do

aluno, enquanto que para outros é uma atitude contraproducente, uma vez que atrasa o processo de imersão do aluno no contexto da língua portuguesa.

Dentro da terceira categoria, *Interculturalidade*, agrupámos os dados que se relacionam com as perspetivas dos inquiridos acerca da cultura e da nacionalidade, tanto as próprias como as dos indivíduos à sua volta, com quem se relacionam. Procurámos averiguar se, no entender dos estudantes timorenses entrevistados, existe da parte da sociedade portuguesa em geral e nas relações com a Instituição de Ensino superior que frequentam em particular, uma aceitação da sua cultura, algum interesse ou, pelo menos, algum conhecimento básico das diferentes culturas que se podem encontrar em Timor-Leste. Explorámos ainda o modo como se processam as relações multiculturais dos estudantes timorenses em Portugal, procurando descobrir quais as facilidades e dificuldades sentidas entre estes estudantes e a restante população.

A multiculturalidade, desde a exposição a diferentes culturas até ao contacto com as mesmas, é vista como decididamente positiva pela maioria dos entrevistados, e a interculturalidade, o respeito pelas outras culturas, a aceitação do *outro* sem reservas e o inter-relacionamento parecem ser, com base nas suas opiniões, algo de bastante desejável. Esta perspetiva não nos surpreende, já que todos os timorenses são, desde muito jovens, confrontados com o facto de, no seu país, existir uma enorme quantidade de culturas diferentes, as quais têm de aceitar e com as quais têm de aprender a lidar. Neste sentido, e no que respeita às suas relações com membros de outras etnias e culturas timorenses, os entrevistados revelam ter a noção da existência de algumas diferenças importantes que os separam, apesar de afirmarem que, em geral, estas diferenças não são tão importantes no contexto português como no timorense, e referem que aqui todos são, em primeiro lugar, timorenses, apesar de serem originários de um país tão multicultural, pluriétnico e plurilingue como é Timor-Leste. Contudo, apesar desta tolerância declarada, existe, na opinião de muitos entrevistados, uma maior ligação e até uma preferência por outros estudantes da mesma etnia, ainda que estes lhes sejam desconhecidos até à data da vinda para Portugal, por se considerarem como pertencendo à *família alargada*, aqui entendida não como a nacionalidade timorense no geral e sim como determinado grupo étnico e linguístico em particular.

A maior parte dos entrevistados afirmou que muitos portugueses não conhecem nem a história nem a cultura timorense, por vezes nem sequer a localização geográfica de Timor-Leste, e que também não revelam grande interesse em conhecer esse país. Este desinteresse estende-se, de acordo com os entrevistados, a grande parte dos colegas, sobretudo os mais jovens, das I.E.S. que frequentam. Na nossa perspetiva, para este desconhecimento contribuem fatores como a distância entre os dois países e o “desaparecimento” de Timor-Leste dos *media* nacionais portugueses após a independência e posterior pacificação do território. Como em tantas outras ocasiões semelhantes, assim que o conflito terminou os *media* portugueses deixaram de dar cobertura ao que se passava naquele país asiático, e não promoveram posteriormente, salvo muito raras exceções, qualquer tipo de programas de cariz mais cultural acerca desse território e do próprio povo maubere, sobretudo em anos mais recentes. Isto explica porque é que os portugueses mais velhos são repetidamente referidos pelos entrevistados como possuidores de maiores conhecimentos acerca de Timor, uma vez

que qualquer português que tenha nascido após o Referendo e/ou a independência de Timor-Leste dificilmente conhecerá aquilo que realmente se passou nesse país.

No que respeita as suas relações multiculturais com outros povos, os entrevistados afirmam sentir bastantes diferenças entre a sua própria cultura e as outras com as quais contactam em Portugal durante a sua estadia e o seu processo de adaptação e integração, mas referem, no entanto, algumas semelhanças culturais como pontos de contacto com os portugueses, semelhanças estas que os ajudam na sua experiência e os aproximam do *outro*. Contudo, afirmam que, em geral, se sentem mais próximos das culturas africanas e brasileira do que da portuguesa ou outras culturas ocidentais. Os participantes no grupo de discussão concordam com a perspectiva da maioria dos entrevistados, acrescentando ainda que o desinteresse demonstrado pelos portugueses e a sua dificuldade em compreender a cultura timorense acaba por ser um dos principais motivos que leva os timorenses a aproximar-se mais de estudantes de outros países da CPLP, com os quais partilham algumas características, sobretudo relativas à relação com a família, à pertença a determinado grupo e a outras questões de vida social.

À semelhança do que sucede com os portugueses em relação a Timor-Leste, tanto os entrevistados como os participantes no grupo de discussão reconhecem que os timorenses em geral, sobretudo os mais jovens, conhecem pouco acerca da cultura portuguesa, salientando o facto de serem os timorenses mais velhos quem possui habitualmente um maior conhecimento relativo a Portugal. Esta perspectiva dos entrevistados parece sugerir que, em ambos os países, existe uma necessidade premente de se promover um maior conhecimento destas duas culturas, de forma a fomentar os laços que os unem e a desenvolver um relacionamento intercultural entre os seus cidadãos. Neste sentido, e em termos daquilo que se pode fazer para que a cultura timorense se torne mais conhecida dos portugueses, os estudantes entrevistados sugerem atividades como apresentações, reuniões ou conferências, sobretudo dirigidas às camadas mais jovens da população. Na nossa perspectiva, estas atividades, apesar de positivas, são bastante circunscritas a uma determinada população, pelo que, idealmente, deveriam ser acompanhadas de alguma exposição mediática ou, possivelmente, nas redes sociais, tipo do agrado dos jovens dos nossos dias.

No que se refere à dupla nacionalidade, portuguesa e timorense, verificámos que nem todos os entrevistados a possuem, apesar das suas idades o permitirem, e o mesmo sucede no grupo de discussão, já que apenas metade dos participantes possui dupla nacionalidade. Este facto revelou-se, para nós, uma surpresa, uma vez que presumíamos que a maioria dos timorenses que se desloca para Portugal optasse por a solicitar. A este respeito, alguns dos entrevistados que possuem apenas a nacionalidade timorense afirmaram desejar obter também a portuguesa, enquanto que outros não o consideraram uma prioridade. Neste ponto, surgem algumas perspetivas relativamente antagónicas mas ainda assim bastante interessantes. Por exemplo, um dos entrevistados que possui dupla nacionalidade afirma sentir-se mais timorense do que português. Outro entrevistado afirma que, independentemente da sua dupla nacionalidade, e por mais anos que passe em Portugal, um timorense nunca será realmente um português. Um outro entrevistado, contudo, revelou-nos que se sentia dividido entre as duas nacionalidades devido ao facto de ter nascido em Timor-Leste mas residir em Portugal desde

criança. Esta discrepância nas perspetivas parece radicar-se na duração do período em que os timorenses residem em Portugal e nas ligações sociais que estabelecem durante este mesmo período, já que quanto mais tempo passam longe do seu país de origem, mais valor atribuem à nacionalidade portuguesa e mais facilmente estabelecem novas relações com os portugueses. Já para o grupo de discussão, e apesar de, como afirmámos, nem todos os participantes possuírem dupla nacionalidade, a identidade timorense está intimamente ligada à nacionalidade portuguesa, sobretudo por fatores históricos e religiosos, pelo que é vista como inerente a todos os “irmãos mais novos” (*alin*), ou seja, a todos os timorenses, aqui referidos como “mais novos” por se tratar de um país muito recente e, sobretudo, o último a ser colonizado e, posteriormente, descolonizado por Portugal.

Independentemente da importância que cada entrevistado lhe atribui em termos pessoais, e numa perspetiva geral de grupo, a dupla nacionalidade é encarada sobretudo como uma vantagem em termos laborais, já que permite o acesso ao mercado de trabalho europeu. Por outro lado, e apesar de muitos timorenses possuírem dupla nacionalidade, o que, para todos os efeitos os torna cidadãos portugueses, alguns entrevistados salientam que nem todos assumem essa nacionalidade, sobretudo em termos de língua. Esta perspetiva dos entrevistados implica que, apesar da ligação sentida entre as duas identidades, o facto de se ser um cidadão português no passaporte não é razão suficiente para que exista uma real compreensão ou uma integração total na cultura portuguesa.

No que respeita a comunidade timorense em Portugal, como vimos, os entrevistados são da opinião que as suas diferenças étnicas, linguísticas e culturais, embora existam, não são aqui tão importantes quanto no seu país de origem, sentindo-se todos timorenses em primeiro lugar e só depois membros de determinado grupo étnico. Contudo, e apesar da importância atribuída à nacionalidade timorense, alguns entrevistados revelam não estar completamente satisfeitos com o percurso do seu país desde a independência, ou seja, apesar do orgulho que sentem por ser timorenses não concordam com todas as opções tomadas pelos seus sucessivos governos no que respeita questões relacionadas com a língua, a sociedade e/ou o desenvolvimento do seu país, nem com a perspetiva dos seus conterrâneos acerca dessas questões. Este desacordo pode ser, por vezes, fonte de desentendimentos entre os timorenses em Portugal, sobretudo porque, como o afirmam alguns entrevistados, as conversas entre estudantes timorenses tendem habitualmente a direcionar-se para questões políticas.

No que respeita a sua perspetiva acerca da colonização portuguesa, alguns entrevistados afirmam que a mesma não foi totalmente negativa, por ter permitido algum desenvolvimento no país e por ter introduzido a religião católica e a língua portuguesa. No entanto, alguns dos entrevistados, sobretudo os mais jovens, aparentam não possuir opinião formada quanto a este período histórico, sendo que as suas perspetivas se baseiam essencialmente naquilo que ouviram contar nas suas famílias ou no que aprenderam na escola. Quanto ao eventual abandono de Timor-Leste por parte de Portugal em 1975, o que, após o período de guerra civil, contribuiu para a invasão da Indonésia, ouvimos algumas opiniões contraditórias. Com efeito, na perspetiva de alguns estudantes, Portugal deveria ter feito um maior esforço no sentido de pacificar o território, enquanto que, para outros, foram os próprios timorenses que não souberam aproveitar a liberdade recém-adquirida, iniciando um período de violência

fratricida que culminou na invasão. Alguns entrevistados referiram inclusivamente episódios relativos à invasão e ocupação indonésia que os marcaram a si ou às suas famílias e abordaram a questão das diferenças e semelhanças entre o colonialismo português e a ocupação indonésia, salientando a proximidade linguística, religiosa e cultural com Portugal e a criação de escolas no território timorense pela Indonésia. Estes fatores levaram alguns entrevistados a ver como muito mais benéfico o colonialismo português do que o indonésio, e a questão da imposição da língua indonésia e a proibição do português, por vezes sob pena de tortura ou morte, também foram abordadas pelos estudantes. Para o grupo de discussão, a Indonésia é culpada pelos massacres da população timorense ao longo dos 24 anos de ocupação e também pelas limitações atuais na utilização da língua portuguesa no território timorense. Neste sentido, e quanto à questão da língua, os participantes salientam ainda a continuidade de Universidades em Timor que lecionam exclusivamente em língua indonésia apesar de esta já não ser língua de escolarização desde 2002, e acusam as mesmas de corrupção na atribuição de certificados e graus académicos, o que sugere que sentem como negativa a permanência do *bahasa* e de algumas entidades indonésias no seu território.

Quando questionados acerca das implicações neo-colonialistas da escolha do português como língua oficial do seu país, as respostas foram geralmente negativas. Alguns entrevistados salientaram até como fator positivo a contribuição do português para a entrada de Timor-Leste para a CPLP. Efetivamente, para os participantes do grupo de discussão, os eventuais interesses neo-colonialistas, quando existem, partem sobretudo da Austrália, devido a questões económicas, linguísticas e geo-estratégicas. Neste sentido, para estes estudantes Portugal acaba por representar uma ajuda importante na manutenção da independência territorial e cultural, sobretudo quando somado a todos os restantes países da CPLP. A este respeito, todos os timorenses entrevistados afirmam que a entrada de Timor-Leste na CPLP trouxe sobretudo vantagens ao seu país, e as razões apresentadas para tal passam pelo apoio internacional, a cooperação a vários níveis, a língua portuguesa como fator de união e a abertura e exposição de Timor a outras culturas. Quanto às desvantagens da pertença à CPLP, alguns entrevistados referem a dificuldade que implica a inexistência de uma língua portuguesa padrão em todos os países integrantes, a distância entre Timor-Leste e os restantes países e as diferenças culturais percebidas. Em termos mais pessoais, vários entrevistados referem como positiva a sua relação com outros estudantes pertencentes a diferentes países da CPLP, com os quais afirmam manter relações de amizade e ajuda.

No que respeita à continuidade de Timor-Leste na CPLP, quase todos os entrevistados afirmaram que deve ser feito um esforço para que tal aconteça de forma a garantir a permanência do português e as relações bilaterais entre os vários países. Contudo, um dos entrevistados adverte que, ainda que tal não implique necessariamente a saída da CPLP, existe a possibilidade de os futuros líderes de Timor não pretenderem continuar a ligação com a língua portuguesa, optando, ao invés, pela língua inglesa. Quanto aos participantes no grupo de discussão, estes percebem a pertença à CPLP como uma forma de proteção de Timor-Leste, sobretudo dos interesses da Austrália.

Um outro fator de proximidade cultural entre os timorenses e os portugueses referido pelos entrevistados é a religião, especificamente a religião católica. Apesar das opiniões dos

entrevistados se terem dividido quanto à importância da religião na opção pessoal por Portugal para prosseguir os estudos, com a maioria a afirmar que a religião não teve qualquer influência na decisão e apenas alguns a afirmar que esta foi um fator de peso, quase todos afirmaram que o ato de frequentar a igreja é importante para o seu bem estar enquanto se encontram deslocados. A este respeito, contudo, alguns entrevistados salientaram o quão surpreendidos se sentiram quando, ao chegar a este país, verificaram que, ao contrário de Timor-Leste, os jovens portugueses não frequentam a igreja. Esta é uma questão apontada pelo grupo de discussão como mais um fator que pode ajudar a explicar a dificuldade na integração dos timorenses e nas suas relações com os portugueses, já que uma parte importante da socialização em Timor-Leste ocorre em cerimónias religiosas. Ainda a este propósito, um dos entrevistados, para além de estabelecer uma relação entre a religião católica e as línguas de Timor, entre as quais o português e o tétum, afirma que a falta de jovens portugueses interessados em carreiras relacionadas com a igreja e a crise de vocações que se vive em Portugal poderá contribuir, a médio prazo, para um crescimento da comunidade timorense neste país, o que poderá trazer vantagens ao nível das relações interculturais entre timorenses e portugueses.

Alguns entrevistados afirmam já ter sido vítimas de discriminação nas suas relações sociais em Portugal, sobretudo logo após a sua chegada a este país, por vezes da parte de crianças, discriminação esta relacionada com as suas características físicas ou com o seu domínio do português. Revelam, no entanto, que esta situação não é recorrente, sendo atualmente praticamente inexistente. Quanto à perspectiva do grupo de discussão, apesar de existir alguma discriminação em Portugal, ou aquilo que os participantes definem como algum *fascismo*, a principal questão que se coloca nem sempre se relaciona com a própria discriminação dos portugueses, mas sim com as dificuldades na adaptação e integração dos timorenses, as quais são muito mais perceptíveis nos primeiros tempos de residência em Portugal, quando estes são confrontados com as diferenças existentes entre a sua cultura e aquela em que se encontram inseridos, e, portanto, se encontram mais suscetíveis. Outros entrevistados, no entanto, afirmaram nunca ter sentido qualquer tipo de discriminação em Portugal.

Quanto às Instituições de Ensino Superior portuguesas, a opinião de alguns dos entrevistados é que, de facto, existe alguma discriminação, sobretudo da parte dos colegas portugueses, que não gostam de trabalhar com os timorenses, os evitam ou os ignoram, embora não pareçam adotar outras atitudes mais diretas de racismo ou intolerância. O grupo de discussão concorda com esta perspectiva, afirmando sentir por vezes, da parte de alguns colegas portugueses, uma atitude de arrogância perante os colegas de outros países. Neste sentido, contudo, tanto para alguns dos entrevistados como para os elementos do grupo de discussão, existe uma discriminação mais óbvia e flagrante em relação a estudantes africanos ou brasileiros do que contra os timorenses, facto que levou alguns entrevistados a afirmar que “têm sorte por ser timorenses”. Na perspectiva de alguns entrevistados e participantes do grupo de discussão, sobretudo aqueles cujos filhos estudam em Portugal, esta discriminação surge por vezes até nos níveis mais básicos de ensino, mas não é vista pelos participantes como

generalizada, sendo antes percecionada como circunscrita a determinados níveis culturais e sociais da sociedade portuguesa.

A discriminação percebida no meio académico não se parece estender, contudo, aos professores, os quais, na perspectiva de muitos dos entrevistados, demonstram equidade nas relações com todos os seus alunos. No entanto, esta equidade dos professores nem sempre é vista como totalmente positiva, já que no entender de alguns entrevistados os timorenses necessitam de maior apoio do que os colegas dos outros países, sobretudo os de língua portuguesa. Esta perspectiva parece indicar que alguns timorenses gostariam de ser alvo de uma discriminação positiva a nível académico, que os isentasse de algumas tarefas ou lhes simplificasse outras, o que, no nosso entender, e apesar das eventuais vantagens iniciais, poderia revelar-se negativo para estes estudantes a longo prazo.

A discriminação e o racismo não são, no entanto, na perspectiva dos entrevistados, defeitos exclusivos dos portugueses. Efetivamente, na opinião de muitos entrevistados, os timorenses também discriminam, utilizando, por exemplo, expressões como *malae*, palavra usada habitualmente no seu dia-a-dia e que possui claras conotações discriminatórias, separando o *nós* dos *outros*. Estas conotações, contudo, no entender dos entrevistados, não são percebidas pela comunidade timorenses como muito graves, já que na sua perspectiva apenas servem para fazer uma separação entre os que pertencem e os que não pertencem ao seu país de origem, pelo que esta expressão é habitualmente utilizada sem intenção de ferir os sentimentos dos alvos. No entanto, e ainda no que respeita às relações dos timorenses com os estrangeiros, o nível de discriminação contra negros (*malae metan*) é percebido pelos entrevistados como muito maior do que contra os estrangeiros brancos (*malae mutin*), sobretudo em Timor-Leste.

Mesmo ao nível académico, e referindo-se às relações entre estudantes em Timor-Leste, um dos entrevistados afirma ter assistido pessoalmente a situações de *bullying* de timorenses contra portugueses na sua escola. No entender deste entrevistado, esta situação levou a que a aluna portuguesa em questão procurasse a companhia de outros portugueses em detrimento dos colegas timorenses. Esta é uma situação que importa combater, tanto em Timor-Leste como em Portugal, de forma a que nenhum estudante seja excluído e se sinta obrigado a procurar refúgio dentro da sua própria comunidade.

Existem também algumas referências a discriminação no seio das próprias comunidades e etnias em Timor-Leste, de timorenses contra timorenses, embora estas não sejam normalmente de racismo declarado e sim de intolerância, de desconhecimento da cultura do *outro* ou de diferenças no modo de comunicar, neste caso em tétum, devido a influências da língua materna de cada indivíduo. Para além disto, os participantes do grupo de discussão afirmam que por vezes percecionam em alguns jovens timorenses uma desilusão na própria nacionalidade, etnia ou no que respeita a cor da sua pele, apesar de salientarem que esta não possui qualquer importância em termos das capacidades do indivíduo e que, portanto, deveria ser ignorada a favor de características internas mais importantes, como por exemplo a inteligência e a vontade de trabalhar.

As diferenças culturais, mais do que as questões de intolerância ou discriminação, são apontadas por alguns entrevistados e pelo grupo de discussão como fatores de suma

importância no que se refere às relações pessoais entre timorenses e portugueses. As relações com ocidentais são vistas pelos participantes como muito mais efémeras do que as relações entre timorenses, sobretudo devido ao peso cultural que estas ligações implicam, peso este que não existe em Portugal nem na maioria dos países ocidentais, especialmente no que se refere ao processo de namoro. Neste sentido, são referidas, por exemplo, algumas situações de discriminação contra mulheres timorenses da parte da própria comunidade timorense que reside e/ou estuda em Portugal, sobretudo no que respeita às relações sentimentais destas mulheres, já que aquelas que assumem ligações amorosas fora da sua comunidade podem passar a ser vistas como mulheres menos dignas. Neste sentido, no entender dos participantes, a cultura de Timor dificulta sobretudo a relação das mulheres timorenses com homens portugueses devido a tradições como o *barlaque*, que implica um pagamento, um dote pago à família da esposa, que a maioria dos pais timorenses não está disposto a abandonar. Uma vez que a obrigatoriedade do *barlaque* não se aplica aos homens, existe uma maior liberdade de escolha para os timorenses que procurem relações com mulheres portuguesas. Esta é uma situação que, caso venha a mudar, poderá trazer vantagens ao nível da interculturalidade entre timorenses e portugueses.

Por fim, ao nível das instituições timorenses, e na perspectiva de alguns estudantes, tem-se vindo a observar um esforço no sentido de promover a igualdade de género no acesso ao ensino superior, esforço que pudemos efetivamente verificar, uma vez que três dos nossos entrevistados e um dos elementos do grupo de discussão eram mulheres timorenses a quem foi dada a oportunidade de estudar em Portugal.

Com a quarta categoria, *Relação com a Língua Portuguesa*, procurámos responder a questões relacionadas com a aquisição e o domínio da língua portuguesa, sobretudo no que respeita à forma como os estudantes timorenses percebem a relação entre este domínio e a integração na sociedade portuguesa. Também nos interessava descobrir se os entrevistados sentem que existe alguma relação entre o seu domínio da língua portuguesa e os seus resultados académicos, neste caso especificamente ao nível do ensino superior.

Em primeiro lugar, no que respeita à fluência em língua portuguesa, são perceptíveis grandes diferenças entre os entrevistados, as quais se devem a fatores como a forma como se processou a sua aprendizagem até à utilização desta língua no seu dia-a-dia. Efetivamente, o nosso contacto direto com os entrevistados e com os elementos do grupo de discussão permitiu-nos observar que a fluência na oralidade destes timorenses vai desde o mais completo domínio da língua portuguesa até à existência de enormes dificuldades de compreensão e comunicação, observável, por exemplo, no caso de um estudante que, apesar de frequentar o ensino superior português, necessitou da nossa ajuda para se expressar de uma forma mais clara, bem como para escrever duas linhas de texto em português. Independentemente das nossas próprias observações e opiniões, verificámos também que os entrevistados possuem, naturalmente, ideias próprias quanto à sua fluência em português, sendo que a maioria afirma já ser capaz de se expressar corretamente, embora admita necessitar de mais treino. Existiu, contudo, unanimidade entre os entrevistados no que respeita à melhoria do domínio do português desde a sua chegada a Portugal, uma vez que todos afirmaram que a sua imersão no contexto português e as interações daí resultantes foram

produtivas em termos sociais, linguísticos e académicos. Esta perspetiva parece sugerir que deve existir uma continuidade nas relações de cooperação entre Portugal e Timor-Leste, sobretudo ao nível da educação.

Os entrevistados referem que o domínio da língua portuguesa é fundamental por permitir não só uma comunicação efetiva com os colegas mas também como forma de obter melhores resultados académicos, o que não nos surpreende e vai ao encontro daquilo que afirmámos em capítulos anteriores. Os entrevistados salientaram também a diferença entre o nível de português que utilizavam no meio escolar em Timor e o nível que são obrigados a utilizar em Portugal, considerando-o bastante mais exigente, o que sugere que ao nível do ensino secundário em Timor deveria existir uma maior preocupação na preparação linguística dos alunos, de forma a que estes não se sintam tão desamparados e/ou mal preparados ao integrar os seus cursos superiores. Quanto ao grupo de discussão, os participantes concordam com a perspetiva dos entrevistados, salientando que podem existir diferentes perceções acerca daquilo que constitui uma boa fluência em língua portuguesa, já que um nível de português considerado suficiente em Timor-Leste pode ser entendido como manifestamente insuficiente em Portugal, sobretudo ao nível do ensino superior. Estes participantes afirmaram, no entanto, que ao nível do ensino superior é mais importante que exista uma boa formação em termos de leitura e escrita, já que a oralidade é mais simples de treinar recorrendo à socialização. Efetivamente, todos os estudantes timorenses têm a possibilidade de interagir com portugueses durante a sua estadia em Portugal, pelo que o treino da oralidade não deveria necessitar de muito mais apoio da parte das I.E.S. a que pertencem.

Todos os entrevistados e participantes no grupo de discussão tiveram algum tipo de contacto com a língua portuguesa antes da sua partida para Portugal, embora nem todos no contexto educativo habitual ou expectável. Devido à diversidade etária deste grupo, verificamos que alguns aprenderam português no período colonial enquanto que outros, mais jovens, o fizeram já depois da independência, o que implica, na perspetiva dos inquiridos, algumas diferenças na fluência e domínio da língua, bem como a exposição a diferentes variantes do português, sobretudo o português do Brasil no período pós-independência. Existem ainda casos de estudantes que, tendo frequentado a escola no período da ocupação indonésia, apenas tiveram contacto com o português imediatamente antes da sua vinda para Portugal, o que explica as limitações por nós observadas no que respeita à compreensão, e, sobretudo, a utilização desta língua, bem como as dificuldades experienciadas em termos académicos.

Assim, no que respeita às formas e locais de aprendizagem da língua portuguesa, as respostas obtidas variam bastante. Alguns dos estudantes entrevistados começaram a sua aprendizagem desta língua no primeiro ciclo do ensino básico, outros no terceiro ciclo, outros na universidade e outros ainda apenas em cursos de preparação linguística antes da partida para Portugal. Isto significa que existem grandes discrepâncias entre os timorenses que se encontram a estudar em Portugal no que respeita à idade de início da aprendizagem do português. Alguns começaram a sua aprendizagem aos 5 anos de idade, caso de um entrevistado que possui uma fluência nativa, outros depois dos 40 anos, caso do entrevistado que demonstrou maiores dificuldades em expressar-se nesta língua. A maioria dos

entrevistados, no entanto, começou a sua aprendizagem desta língua durante a adolescência e revelou um domínio do português que poderíamos considerar entre o razoável e o muito bom. Nesta perspetiva, sobretudo no que respeita o ensino da língua portuguesa em Timor, as nossas observações e o contacto com estes timorenses parecem indicar que existem boas razões para se investir numa formação tão precoce quanto possível das crianças timorenses, opinião que, de resto, é partilhada pelos próprios timorenses que ouvimos. A este propósito, tanto os entrevistados como os elementos do grupo de discussão afirmam que a aquisição de uma língua deve acontecer tão cedo quanto possível durante o desenvolvimento da criança, pelo que escolas como as *Escolas de Referência* são referidas como uma mais-valia. Efetivamente, alguns entrevistados referem as vantagens destas Escolas de Referência em Timor, as quais utilizam exclusivamente a língua portuguesa no seu processo de ensino, como a melhor forma de expor as crianças a esta língua e de as levar a utilizá-la num ambiente mais controlado. Apontam, contudo, algumas razões que podem gerar resistências da parte dos pais destas crianças, as quais se relacionam não tanto com questões linguísticas mas sim com diferenças culturais entre Timor e Portugal, sobretudo no que respeita os diferentes tipos de relações entre pais e filhos, já que, como vimos, a cultura portuguesa é vista por muitos timorenses como demasiado liberal e permissiva.

Outra forma de promoção da aprendizagem precoce e, de acordo com os nossos inquiridos, um fator determinante na aquisição do português ou de outras línguas por parte das crianças timorenses, é uma utilização inteligente dos *media*. Contudo, na perspetiva do grupo de discussão a forma ideal de se promover a aprendizagem da língua portuguesa pelos estudantes timorenses em Portugal, sobretudo os de níveis de ensino mais elevados, passa por uma formação diária, intensiva, acompanhada pela figura de um tutor ou professor responsável.

Outro dos fatores apontados pela maioria dos estudantes timorenses entrevistados e pelo grupo de discussão como decisivo no que respeita o domínio da língua portuguesa é a sua fraca utilização no seio das famílias timorenses. Apenas alguns entrevistados referiram elementos das suas famílias com alguns conhecimentos desta língua, uns por a terem aprendido no período colonial português, outros, como no caso de familiares mais jovens, por terem atualmente algum grau de exposição à mesma nas suas escolas. Neste sentido, na perspetiva do grupo de discussão, é possível que a frequência da escola em língua portuguesa possa vir a influenciar a sua utilização no âmbito doméstico, mas esta é uma questão que depende das próprias famílias, não tanto das escolas ou do Estado. Um dos entrevistados salienta, por exemplo, a necessidade dos pais timorenses aprenderem português para que os seus filhos possam frequentar a escola portuguesa em Díli, o que acaba por promover a utilização desta língua. Contudo, a maioria dos entrevistados afirma que nas suas comunicações intra-familiares a língua portuguesa não é habitualmente utilizada, o que parece justificar algumas dificuldades sentidas no processo de integração em Portugal.

Independentemente da idade e forma de aprendizagem, do seu grau de proficiência e da periodicidade da sua utilização, todos os entrevistados afirmaram que a língua portuguesa continua a ser a maior dificuldade que os timorenses enfrentam quando se deslocam para Portugal, sobretudo nos níveis académicos superiores, e a gramática, especificamente no que

concerne os tempos verbais, é um dos fatores mais citados no que respeita essas mesmas dificuldades.

Este é, de resto, um problema que se estende às relações sociais com os portugueses, uma vez que alguns entrevistados salientam as dificuldades de compreensão oral, já que, na sua perspectiva, os portugueses falam muito rapidamente, utilizam expressões com as quais não estão familiarizados e utilizam uma variante do português por vezes diferente daquela que conheceram ou aprenderam em Timor-Leste. Mesmo os esforços de normalização do português parecem contribuir ainda mais para as dificuldades sentidas pelos estudantes, dado que alguns entrevistados afirmam que o *Novo Acordo Ortográfico*, comum aos vários países da CPLP, não funciona e acaba por ser desnecessário e contraproducente, obrigando a uma normalização do português que, consideram, não existe, nem pode existir, na realidade. Os participantes do grupo de discussão confirmam esta perspectiva dos estudantes entrevistados, afirmando que a língua portuguesa continua a ser a maior dificuldade dos timorenses em Portugal. Salientam também as suas próprias dificuldades com esta língua, quer ao nível social quer académico, e sugerem que uma nova e melhor forma de preparar os estudantes timorenses antes destes integrarem os seus cursos superiores poderá passar por tutorias adaptadas às necessidades dos estudantes e a *anos zero* em Portugal, nos quais os estudantes se dediquem exclusivamente à aprendizagem da língua e à socialização.

A maioria dos entrevistados afirma treinar o seu português nas interações do dia-a-dia em Portugal, sobretudo com outros estudantes de países da CPLP, embora habitualmente opte por falar tétum com os outros timorenses. Esta é uma questão que, na nossa perspectiva, se reveste de particular importância, já que, se na prática muitos estudantes timorenses admitem fechar-se na própria comunidade, como podem socializar com outras comunidades ao ponto de se integrarem melhor e progredirem na fluência do português? E se não aumentar o seu domínio do português, como poderão obter melhores resultados académicos? Esta perspectiva ficou bem patente na expressão de um dos estudantes entrevistados, que se questionava “Mas se não sabes a língua, como é que vais aprender?” (UH1: CBR01, 145). Efetivamente, apesar de ser admitida por todos, esta utilização do tétum é vista por muitos entrevistados como algo negativo e que deve ser evitado de forma a garantir ou pelo menos promover a aprendizagem do português e a integração na sociedade portuguesa. Neste sentido, alguns entrevistados referem-se à utilização deficiente da língua portuguesa na sociedade e no meio académico como uma razão para que os timorenses não procurem interações com os portugueses. Para os entrevistados, fatores como o receio de não serem compreendidos ou de serem alvo de chacota devido ao fraco domínio da língua parecem ser comuns entre a comunidade timorense em Portugal, o que, na nossa perspectiva, se coaduna com a experiência de residência e ensino em Timor-Leste que possuímos. Tal como alguns entrevistados, os participantes do grupo de discussão salientam que, para além da língua, um outro entrave em termos de integração em Portugal é a dificuldade dos jovens timorenses em estabelecer relações com os jovens portugueses, entendidos pelos timorenses como mais distantes e menos interessados nessas relações. O facto é que, tal como alguns outros povos asiáticos, os timorenses não gostam de se expor desnecessariamente e procuram ativamente não “perder a face”, ou seja, quando confrontados com situações que os colocam em situação de clara desvantagem preferem não

interagir, ou, pelo menos, não entrar em confronto direto, o que, de resto, é perfeitamente compreensível.

Ainda assim, e apesar destes receios, todos os entrevistados salientam a necessidade de uma maior exposição dos timorenses à sociedade e cultura portuguesas e uma maior interação com os falantes de português de forma a melhorar o seu domínio desta língua e consequentemente o seu grau de integração. Os participantes no grupo de discussão concordam com os entrevistados, afirmando que a integração ajuda efetivamente a dominar a língua e que o domínio da língua, por sua vez, ajuda os estudantes no seu processo de integração em Portugal, num processo circular auto-alimentado. Acrescentam, contudo, que a interação social, apesar de fundamental, ajuda sobretudo na componente da oralidade, mas que faz falta um maior investimento das entidades responsáveis e dos próprios estudantes na leitura e, sobretudo, na escrita.

4.12 – Conclusões

Ainda antes de iniciarmos esta tese, a nossa experiência pessoal como formadores de professores em Timor-Leste, as nossas deslocações constantes por esse território e a convivência com os timorenses dentro do seu próprio contexto social levaram-nos a conhecer algumas das necessidades mais prementes deste país. Foi também enquanto lecionávamos em Timor-Leste que tivemos uma melhor noção da quantidade de alunos timorenses que, com o objetivo de concluir a sua formação académica e de se especializar em áreas fundamentais para o desenvolvimento do seu país de origem, se deslocam todos os anos para Portugal, muitas vezes auxiliados por bolsas de estudo. Esta constatação levou, por sua vez, ao surgimento de questões relacionadas com o plurilinguismo, a integração, a multiculturalidade e a educação, sobretudo no que respeita o desenvolvimento de um país e a promoção da equidade e da justiça social.

Já em Portugal, no decorrer deste trabalho, enquanto reuníamos dados que, esperávamos, nos ajudariam a fazer face aos nossos objetivos e a responder às nossas questões de investigação, tivemos também a oportunidade de socializar com diversos timorenses que aqui se encontram. Esta socialização decorreu não apenas durante a realização das entrevistas e do grupo de discussão, mas também em outros locais e contextos, uns mais académicos e formais, outros bastante mais informais. Em todos esses locais fomos, assim, formal e informalmente, recolhendo testemunhos, experiências e opiniões, conhecendo as facilidades sentidas e os obstáculos enfrentados por um grupo muito específico de pessoas provenientes de um país que se situa num contexto bastante diferente daquele a que estamos habituados em Portugal, em Espanha ou nos restantes países da Europa ocidental, e que se deslocam até aqui, muitas vezes, por razões académicas.

Efetivamente, para além dos próprios entrevistados e dos participantes no grupo de discussão, tivemos a grata oportunidade de conviver com alguns dos seus familiares, cônjuges, filhos, amigos e colegas, pelo que pudemos formar uma melhor imagem mental das preocupações dos timorenses que aqui residem, trabalham ou estudam.

Naturalmente, e devido às exigências relativas ao tipo de trabalho que aqui apresentamos, apenas utilizámos e analisámos os dados formalmente obtidos a partir das entrevistas e do grupo de discussão, metodologias de recolha de dados pelas quais optámos para realizar esta investigação. No entanto, se o nosso trabalho não estivesse fundamentalmente baseado nas experiências e opiniões dos estudantes timorenses que frequentam Instituições de Ensino Superior (I.E.S.) em Portugal e alargássemos o espectro a todos os timorenses que encontramos em Portugal, independentemente da sua idade, profissão ou nível académico, não temos dúvidas que o nosso trabalho poderia sair bastante enriquecido, ainda que se tornasse, certamente, muitíssimo mais moroso. Neste sentido, tivemos, desde o início, a necessidade de balizar o nosso estudo de forma a não nos perdermos num trabalho que, efetivamente, nunca teria fim, optando por nos focar num grupo muito específico, neste caso de *estudantes timorenses adultos* que frequentam graus de *licenciatura e mestrado em Portugal*, e posteriormente, durante a realização do grupo de discussão, num outro grupo, constituído exclusivamente por *estudantes timorenses de doutoramento* que são, simultaneamente, *docentes do ensino superior* em Timor-Leste.

Foi, então, a partir das perspetivas destes dois grupos que surgiram os dados que aqui apresentámos e discutimos, já que nos baseámos nas relações destes estudantes com o português e com as línguas timorenses autóctones, nas suas perceções acerca do seu grau de integração na sociedade portuguesa e na importância que atribuem às relações multiculturais. Interessava-nos, também, dispor de dados que contribuam para que futuros estudantes timorenses sintam menos dificuldades nos seus processos de adaptação e integração em Portugal.

Provenientes de diferentes municípios, pertencentes às mais diversas etnias e falantes de várias línguas maternas de Timor-Leste, estes estudantes cederam-nos parte do seu precioso tempo e revelaram-nos as suas perspetivas e opiniões acerca do plurilinguismo, da multiculturalidade, da integração e da sua relação com a língua portuguesa, pelo que todas as questões abordadas pelos estudantes que inquirimos se relacionam, implícita ou explicitamente, com o título desta tese, *A realidade sociolinguística no contexto de Timor-Leste pós-colonial - A formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade num contexto lusófono*. Procurámos, assim, fazer uma análise das atitudes destes estudantes timorenses face às línguas e às culturas em Timor-Leste e em Portugal. Neste sentido, julgamos que a análise das suas motivações para estudar em Portugal, das suas atitudes e perceções face ao português, ao tétum e às restantes línguas de Timor-Leste e das suas relações com pessoas oriundas de países, culturas e contextos diferentes do seu nos permitiram ter uma ideia da forma como estes estudantes poderão, eventualmente, atuar como promotores de um plurilinguismo respeitador das línguas e culturas autóctones de Timor-Leste. Neste ponto, gostaríamos de salientar que, se é verdade que algumas das opiniões que recolhemos foram ao encontro daquilo que já tínhamos antecipado, outras, no entanto, surpreenderam-nos bastante, sobretudo no que respeita algumas das perspetivas dos entrevistados acerca das línguas maternas de Timor-Leste.

Após o exposto, e uma vez que o nosso programa de Doutoramento procura responder à necessidade existente na sociedade atual de enfocar a educação desde a perspetiva da

equidade e da inovação, assumindo a formação de investigadores educativos como uma ferramenta fundamental na promoção de sistemas educativos mais equitativos e reconhecendo a importância da investigação educativa crítica para a transformação educativa e social, a questão de investigação geral da nossa investigação foi a seguinte:

Como se processa a integração dos estudantes timorenses que frequentam o ensino superior em Portugal a nível académico, cultural, social e linguístico?

Com base nesta questão, definimos o objetivo geral de investigação, procurando, assim, ***averiguar em que medida a imersão dos alunos timorenses no contexto sociolinguístico de Portugal afeta a sua integração, favorece a interculturalidade e equidade de línguas e influencia o domínio da língua portuguesa.*** Mais especificamente, procurámos investigar as perspetivas dos alunos timorenses que estudam em Instituições de Ensino Superior em Portugal acerca da sociedade e da língua portuguesa, as relações estabelecidas entre o contexto linguístico do seu país de origem e o do país de acolhimento e o seu nível de integração na sociedade onde se encontram atualmente inseridos. Para além disto, e tendo como ponto de partida o elevado número de línguas presentes em Timor-Leste, ao qual, depois de 2002, se juntou o português como língua oficial e de escolarização, inquirimos os alunos acerca do papel que a língua portuguesa desempenha ou poderá vir a desempenhar na sociedade timorense, bem como as eventuais influências desta língua sobre as restantes línguas autóctones. Neste sentido, partindo tanto da questão geral de investigação como do objetivo geral e com base nas perspetivas dos estudantes, a nossa investigação procurou responder às seguintes questões específicas:

- 1 – A imersão dos estudantes timorenses no contexto português contribui para a promoção da equidade de línguas?***
- 2 – Quais as facilidades ou dificuldades apontadas pelos estudantes timorenses no que respeita o seu processo de integração e a sua experiência como alunos do ensino superior em Portugal?***
- 3 – Existe uma valorização da diversidade cultural ao nível do ensino superior português no que respeita os alunos timorenses e nas suas relações com os restantes estudantes e professores?***
- 4 – Qual a opinião dos estudantes timorenses entrevistados no que respeita a sua relação com a língua portuguesa a nível social e académico?***

Estas foram, assim, as quatro questões específicas que procurámos responder no decorrer deste trabalho. Ao procurar respostas para estas perguntas de investigação surgiram também, naturalmente, dados respeitantes a assuntos paralelos, ainda que relacionados com itens da nossa investigação. Estes dados, que consideramos bastante relevantes como uma ajuda para a compreensão das perspetivas dos entrevistados, não se relacionam diretamente com a nossa

investigação, pelo que são referidos apenas quando tal se revele útil para responder às questões definidas.

Com a primeira pergunta de investigação, “*A imersão dos estudantes timorenses no contexto português contribui para a promoção da equidade de línguas?*”, pretendíamos verificar qual a importância que os entrevistados atribuem ao plurilinguismo e às línguas autóctones de Timor-Leste, para além de descobrir se, após a sua experiência em Portugal estes pretendem promover a equidade de línguas, quer oficiais, quer maternas, quer de trabalho, do seu país, e de que forma o pretendem fazer. Todos os entrevistados afirmaram considerar o plurilinguismo uma vantagem, tanto em termos sociais como laborais e académicos, definindo-o como a capacidade pessoal de compreender e utilizar, de forma autónoma, várias línguas. Neste sentido, a perspetiva dos entrevistados não é muito diferente daquela que podemos encontrar no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), documento que define o plurilinguismo como a construção de competências comunicativas, como um inter-relacionamento e uma interação das mesmas, e que afirma que o ideal seria que qualquer cidadão conseguisse recorrer aos seus conhecimentos linguísticos de forma a estabelecer uma comunicação eficaz com os seus interlocutores. Contudo, esta é uma vantagem que parece desaparecer do discurso dos entrevistados quando deixamos de nos concentrar no nível individual e passamos para o coletivo. Neste sentido, surgiu, da parte de muitos entrevistados e de todos os elementos do grupo de discussão, a noção de que o *multilinguismo* que caracteriza Timor-Leste pode ser uma desvantagem para o país e até um grave motivo de preocupação no que respeita à formação dos jovens. O *multilinguismo* e o *plurilinguismo* surgem, aqui, na perspetiva destes timorenses, como marcas de *terceiro mundo*, de *sub-desenvolvimento*. Por várias vezes nas entrevistas e, sobretudo, no grupo de discussão, foram citados os exemplos de Portugal e da Indonésia, o primeiro porque a utilização de uma só língua, o *português*, é percebida como fator fundamental de união e de desenvolvimento deste país, referido como *uropeu*, ou seja, *desenvolvido*, e o segundo porque a Indonésia possui uma enorme variedade de línguas autóctones, muito superior à de Timor-Leste, mas utiliza exclusivamente o *indonésio*, o *bahasa*, como língua oficial e de instrução, o que na perspetiva dos inquiridos é uma marca de *desenvolvimento* e de *modernidade*. A ideia que nos foi transmitida a este respeito foi a de que o *plurilinguismo* no que respeita às línguas maternas não parece ser muito desejável para o futuro de Timor, talvez pela dificuldade em manter e promover todas as línguas autóctones ou pelo desejo, de resto claramente expresso por alguns dos inquiridos, de uma nação sem antigas divisões nem novos conflitos. A exceção são as línguas de trabalho, o *inglês* e o *indonésio*, vistas como indubitavelmente úteis, e o *tétum* e o *português*, apontadas como parte fundamental do que implica *ser timorense*. Neste sentido, parece-nos que a imersão dos timorenses no contexto português, ao invés de contribuir para a equidade de línguas, perpetua uma percepção bastante antagónica de multilinguismo e plurilinguismo *versus* desenvolvimento e união.

Quanto a uma hipotética equidade de línguas em Portugal, os entrevistados afirmaram que a maioria dos portugueses não sabe que Timor-Leste possui línguas próprias, muito menos em tão grande número, presumindo que o português é a única língua deste território. Neste sentido, pensamos poder afirmar que se o primeiro passo para a equidade é

conhecimento e a exposição à diferença, existe ainda um longo caminho a percorrer pelos portugueses no que respeita o conhecimento das e o respeito pelas línguas autóctones de Timor.

Esta perspetiva leva-nos a uma outra questão, referente a estas mesmas línguas autóctones. Efetivamente, as respostas dos entrevistados e dos participantes no grupo de discussão no que respeita as línguas maternas (L.M.) foi uma das questões que mais nos surpreenderam. Se, por um lado, é verdade que todos os timorenses com quem falámos atribuíram uma grande importância à própria língua materna, também é verdade que, quando questionados se a utilizam frequentemente ou se concordam com a sua utilização nos níveis mais baixos de ensino, as respostas foram negativas, veementemente até em alguns casos. A exceção parecem ser os falantes de *fataluku*, língua falada em Los Palos e restante município de Lautém, no extremo Leste do território timorense. Para os elementos desta etnia parece existir, de acordo com o que ouvimos, um maior grau de utilização, inclusivamente em Portugal, uma maior preocupação com a perpetuação desta língua e uma maior tolerância do seu ensino nos níveis básicos de escolaridade. Contudo, mesmo para estas pessoas, nem o *fataluku* nem qualquer outra língua materna poderá, no futuro, substituir o tétum ou o português, pelo que afirmam ser necessário que estas duas línguas sejam devidamente ensinadas e promovidas também em Los Palos. Com base no seu discurso, apesar de não existir qualquer dúvida que todos os inquiridos valorizam as suas L.M., a maioria adota uma posição extremamente crítica quanto à utilização das mesmas nas escolas. A L.M. parece ser vista como uma desvantagem, como um obstáculo adicional que os alunos terão de ultrapassar mais tarde durante o seu percurso académico, já que o seu ensino e utilização durante a formação de base os vai colocar em desvantagem face aos alunos de Díli, por exemplo, que têm desde muito cedo um acesso preferencial ao tétum e ao português. Neste sentido, os entrevistados confirmam aquilo que refere o *Atlas de Timor-Leste* (2002) quando nos diz que, de todas as L.M. de Timor, apenas o tétum manifesta uma clara tendência para crescer, já que, apesar de apenas uma parte da população o considerar como primeira língua, a maioria o utiliza como a sua língua veicular. Neste ponto verificámos alguma incoerência no discurso da maioria dos entrevistados, já que estes afirmaram estar pouco preocupados com a sobrevivência das suas próprias línguas maternas e das restantes línguas autóctones, garantindo que as mesmas se irão manter relativamente inalteradas com o passar do tempo, mas, no entanto, admitiram não as utilizar habitualmente, muitas vezes devido a um fraco domínio das mesmas, ou só o fazer em situações concretas, muito espaçadas no tempo, sobretudo na comunicação com os familiares mais idosos. Acrescentaram ainda que as crianças e os jovens, incluindo os seus filhos, no caso daqueles que os têm, também não utilizam as L.M., preferindo o tétum, o indonésio ou, eventualmente, dependendo da escola que frequentam, o português. Esta perspetiva dos entrevistados, talvez demasiado positiva, certamente demasiado despreocupada, causa-nos alguma apreensão.

O próprio Ministério dos Negócios Estrangeiros de Timor-Leste afirma que não se pode reduzir a importância das línguas maternas nem forçar o abandono das tradições linguísticas das várias etnias sob pena de eliminar a diversidade que é apanágio do povo timorense. Contudo, como refere Hagège (2000), as línguas reduzidas apenas ao uso familiar esporádico

perdem progressivamente a sua razão de ser e acabam por desaparecer. Por outro lado, segundo Albuquerque (2012), o êxodo rural, sobretudo dos jovens em direcção à capital, Díli, é um dos fatores que mais contribui para a extinção das línguas nativas. Assim, se os jovens não utilizam estas línguas maternas e as substituem pelas línguas oficiais ou de trabalho, como é possível que as L.M. não desapareçam? Se a própria etnia, os próprios falantes, não se preocupam com a manutenção de uma língua, quem o deverá fazer? O Estado? Os investigadores linguísticos, nacionais ou estrangeiros? Se apenas os mais velhos têm interesse e estão preparados para manter a língua e tradições, quem garante a sua continuidade?

Existe aqui, na nossa opinião, um risco, quase uma certeza, de que a consequência da escolha e utilização do tétum e do português poderá ser a uniformização linguística e cultural do país, se não imediatamente, certamente a médio/longo prazo. Efetivamente, as opiniões dos nossos entrevistados comprovam a existência de perspectivas bastante divergentes no que respeita a diversidade linguística e a sua importância no panorama nacional e mundial. A este respeito, autores como Silva Valdivia e López Sáñez (2020) salientam a existência de um extenso leque de opiniões relativas à diversidade linguística, que vai desde as mais radicalmente pragmáticas, as quais reduzem as línguas exclusivamente à sua finalidade comunicativa, encarando o seu desaparecimento como um adaptação necessária e desejável no contexto global, até às perspectivas daqueles para quem as línguas são valores humanos inalienáveis, fundamentais para as diferentes mundovisões e para a manutenção de itens culturais que devem a todo o custo ser preservados. A este respeito, observamos que a maioria dos nossos entrevistados se parece colocar no primeiro grupo deste binómio, apesar de, como afirmamos, todos reconhecerem a importância das próprias línguas maternas (mas, contudo, não tanto as dos outros grupos étnicos). Neste ponto, não temos dúvidas de que, caso esta situação se mantenha, será necessário um grande esforço de preservação, ou, no mínimo, de documentação e de registo das L.M. de Timor para que estas não desapareçam, sobretudo porque, para os entrevistados e grupo de discussão, a transformação económica e social do seu território, o desenvolvimento do seu país, depende essencialmente da adoção e utilização habitual de apenas uma ou duas línguas, neste caso o tétum e o português.

A segunda pergunta de investigação, *“Quais as facilidades ou dificuldades apontadas pelos estudantes timorenses no que respeita o seu processo de integração e a sua experiência como alunos do ensino superior em Portugal?”* permitiu-nos investigar, com base na perspectiva dos entrevistados, em que medida a imersão no contexto académico, social e linguístico de Portugal influencia o seu processo de integração, bem como quais os fatores que influenciam, positiva ou negativamente, essa mesma integração.

Começaremos por salientar que todos os timorenses que participaram nesta investigação se consideram, atualmente, bem integrados em Portugal e nas Instituições de Ensino Superior que frequentam, mas, devido a vários fatores, nem todos se conseguiram integrar num primeiro momento. Muitos entrevistados acrescentaram considerar que os timorenses em geral não se integram facilmente em Portugal, mas poucos revelaram ter sentido atitudes graves de discriminação ou de racismo da parte dos portugueses, exceptuando situações muito pontuais. Foi apontado, no entanto, um grande desinteresse da parte dos jovens portugueses em contactar com os timorenses, sobretudo os mais jovens, talvez devido a diferenças

culturais, mais até do que diferenças raciais ou étnicas. Esta opinião dos entrevistados não nos surpreende, já que, tal como Barata (1998), temos a noção de que o que separa Timor-Leste de Portugal não é apenas a grande distância geográfica. Existe também uma fronteira social e política entre estas duas culturas, que implica duas formas bastante diferentes de observar, compreender e interagir com o mundo que as rodeia.

As dificuldades de adaptação à cultura portuguesa também são referidas por alguns entrevistados como fatores de distanciamento entre timorenses e portugueses, embora outros (poucos) entrevistados afirmem ter tentado ultrapassar estas reservas e procurado imediatamente o contacto com os portugueses. Esta perspetiva dos inquiridos parece confirmar a opinião de Guerreiro (2012), que sugere a incorporação, tanto no contexto português como no timorense, de uma componente académica cultural à linguística já existente, de forma a possibilitar uma melhor perceção da realidade social do país de acolhimento, o que poderá representar uma mais-valia em termos de adaptação e integração destes estudantes.

Contudo, na opinião dos entrevistados, e apesar das diferenças culturais terem muita importância no processo de integração, o fator que mais dificulta a integração dos timorenses em Portugal é aquele que foi constantemente referido, é, sem qualquer dúvida, a língua portuguesa. Efetivamente, todos os entrevistados e elementos do grupo de discussão referiram as dificuldades que sentiram ao chegar a Portugal por não dominarem o idioma nacional do país de acolhimento. Estas dificuldades linguísticas exacerbaram outras, por exemplo na adaptação à sociedade, à cultura e ao meio académico. O próprio Governo timorense, no seu *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (PED, 2011), afirma que a qualidade do ensino em Timor-Leste pode ser ainda considerada bastante deficitária, sobretudo ao nível do ensino de e em língua portuguesa, pelo que as dificuldades relacionadas com o português se tendem a manter. No entanto, alguns entrevistados e todos os participantes no grupo de discussão deixaram explícito que, no que respeita ao contexto académico, muitas vezes as referidas dificuldades linguísticas ao nível da língua portuguesa são apenas uma desculpa, uma forma de mascarar uma falta de preparação académica dos estudantes. Efetivamente, o próprio *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030* (PENE 2011), redigido pelo Estado timorense, reconhece que o insucesso dos alunos se pode dever a uma combinação de fatores, entre os quais a qualidade da educação que recebem, incluindo a língua de instrução, a sobrelotação das salas de aula, o conhecimento das matérias por parte dos professores, os fracos métodos de ensino, a colocação de professores menos qualificados nos anos de escolaridade iniciais, a inadequação dos recursos de sala de aula e a ainda bastante comum fraca assiduidade dos professores. Neste sentido, os nossos inquiridos sugerem a criação de um *ano zero* como forma de promover a aprendizagem da língua portuguesa e de colmatar eventuais lacunas de formação e preparação dos estudantes timorenses, antes ainda destes integrarem os seus cursos superiores. Na sua opinião, desta forma seriam reduzidas as probabilidades dos estudantes não conseguirem terminar os seus cursos no período estipulado e, consequentemente, perderem o acesso às bolsas de estudo, o que, em muitos casos, pode ser motivo suficiente para que abandonem a sua formação. Para além disto foi também sugerida

uma melhor adaptação da oferta de cursos aos estudantes timorenses e às necessidades de Timor-Leste como fonte extra de motivação destes estudantes.

Por outro lado, foram também referidos fatores que podem, potencialmente, contribuir para uma melhor integração social em Portugal. Um destes fatores é a religião católica, a qual, apesar de, atualmente, não permitir um grande contacto entre jovens timorenses e portugueses pois são cada vez menos os jovens portugueses que frequentam a Igreja, pode contribuir sobretudo como apoio emocional, para o bem estar psíquico dos timorenses deslocados. Outro fator que parece ajudar os estudantes no seu processo de integração é a presença e o apoio de amigos ou, sobretudo, de familiares que também aqui se encontrem. Maridos, esposas, filhos, primos ou irmãos foram apontados, na primeira pessoa, como fatores de estabilidade emocional que ajudam em muito a adaptação a esta nova realidade. Foram, contudo, referidas situações em que demasiado apoio familiar se pode refletir negativamente no processo de integração, por exemplo nos casos em que exista uma grande comunidade timorense, uma vez que nesses casos os estudantes tendem a não procurar a socialização com pessoas de culturas diferentes da sua. Esta é uma situação descrita pelos entrevistados como bastante frequente, sobretudo em cidades portuguesas de maiores dimensões. Em localidades mais pequenas, como em Tomar, e devido ao limitado número de pessoas oriundas de Timor-Leste, os estudantes timorenses são obrigados a procurar e a relacionar-se com pessoas de outras proveniências e culturas. Neste ponto surge-nos um aparente paradoxo: os timorenses que se dizem melhor integrados em Portugal são os que vivem essencialmente dentro da sua comunidade e com a própria família, o que implica que não estão, de todo, integrados, por não necessitarem nem procurarem o contacto com elementos exteriores ao seu espaço de conforto. Por outras palavras, como podem fazer novos amigos se não falam com estranhos?

De acordo com os entrevistados, esta dependência do grupo pode limitar a aprendizagem do português, reduzir as experiências culturais e refletir-se negativamente na aprendizagem e nos resultados académicos. Neste sentido, alguns entrevistados e todos os participantes no grupo de discussão sugerem a co-habitação dos estudantes timorenses mais jovens com portugueses mais velhos em regime de *homestay*, para além de salientarem a necessidade dos timorenses procurarem ter um papel mais ativo na sociedade portuguesa, ao invés daquilo que sucede atualmente.

Como ponto de comparação, uma outra questão abordada pelos entrevistados e grupo de discussão no que respeita a dupla identidade, timorense e portuguesa, a integração e a adaptação a um novo contexto, é o facto de muitos timorenses desejarem a cidadania portuguesa apenas na medida em que esta lhes permite o acesso ao mercado de trabalho europeu, sobretudo na Irlanda e no Reino Unido. Contudo, esta é uma escolha de caráter exclusivamente económico, laboral, já que, no entender dos nossos inquiridos, o grau de integração dos timorenses nessas sociedades é muito inferior ao que estes conseguem na sociedade portuguesa, independentemente das dificuldades sentidas em Portugal.

Um outro sinal de integração que procurámos, implicitamente, nas entrevistas, foram as relações sentimentais entre membros de diferentes grupos, neste caso timorenses e portugueses, já que este tipo de relações implica uma grande abertura para aceitar o *outro*, uma grande tolerância perante a diferença, uma boa capacidade de compreender e aceitar

culturas e tradições diferentes e uma noção de que o *outro*, apesar de diferente, é, afinal, nosso semelhante. Surpreendentemente, nenhum dos entrevistados referiu quaisquer relações deste tipo entre timorenses e portugueses, tendo este assunto sido abordado explicitamente no grupo de discussão, e apenas porque o investigador, surpreendido com esta omissão nas entrevistas, lançou essa questão ao grupo. Neste sentido, a omissão de referências a relações sentimentais inter-culturais, inter-raciais ou inter-étnicas entre timorenses e portugueses parece sugerir a existência de importantes diferenças culturais entre os dois grupos. Esta perspetiva é confirmada pelo grupo de discussão, já que, como afirmou um dos participantes, os portugueses não compreendem os costumes dos timorenses, sobretudo os mais enraizados e típicos, como o *barlaque*, incompreensível para a maioria dos ocidentais por ser visto como a “compra” de uma mulher, mas fundamental e insubstituível para as famílias timorenses como tradição de valorização de relações inter-familiares e do valor da própria mulher no contexto familiar e social. Por outras palavras, e como nos diz Moreira (1996), o que é valorizado por uma cultura pode ser desvalorizado por outra, surgindo daí, simultaneamente, a possibilidade e a dificuldade das relações interculturais.

A terceira pergunta de investigação “*Existe uma valorização da diversidade cultural ao nível do ensino superior português no que respeita os alunos timorenses e nas suas relações com os restantes estudantes e professores?*” permitiu-nos averiguar se, no entender dos nossos entrevistados, existe algum interesse pela diversidade de culturas, timorenses e não só, nas I.E.S. portuguesas, ou seja, se existe algum tipo de promoção da interculturalidade.

A maioria dos entrevistados afirmou considerar a multiculturalidade, entendida como a exposição e interação entre culturas diferentes, como algo de positivo. No entanto, no que respeita a sua própria experiência pessoal em Portugal, estes estudantes afirmaram que a maioria dos portugueses, sobretudo os mais jovens, não conhecem Timor-Leste, a sua localização, línguas ou cultura. Por outro lado, todos os entrevistados, bem como os participantes no grupo de discussão, reconheceram que esta situação de quase completo desconhecimento cultural é em tudo semelhante ao que sucede em Timor-Leste em relação a Portugal. Neste sentido, concordamos com Guerreiro (2012) quando este afirma, por exemplo, que os manuais escolares deveriam permitir veicular não apenas, exclusivamente, a cultura portuguesa, mas também a cultura lusófona, desenvolvendo conhecimentos que permitam aos estudantes interagir adequadamente nos diversos contextos da lusofonia.

Os entrevistados afirmaram também não existir qualquer esforço da parte das suas I.E.S. no sentido de corrigir esta situação de desconhecimento, pelo que, quando existem atividades de apresentação de determinadas facetas da cultura timorenses, a sua organização recai exclusivamente sobre os estudantes timorenses. A este respeito, julgamos, tal como André (2012), que existe a necessidade de apostar num diálogo intercultural dentro da própria universidade, local onde existe uma unidade da diversidade, disciplinar e cultural, que pode promover a convivência entre as culturas visitantes ou minoritárias e as maioritárias, provenientes de países lusófonos ou de outros países da Europa e do mundo.

Mesmo a maioria dos professores das I.E.S. portuguesas, no entender dos nossos inquiridos, não possuem muitos conhecimentos acerca das culturas e línguas leste-timorenses, apesar de aceitarem estes alunos sem reservas e demonstrarem atitudes de equidade perante a

diferença presente nas suas salas de aula. Neste sentido, a nossa opinião é semelhante à de Peres (1999), que afirma ser desejável que os professores que trabalham com alunos procedentes de outras culturas possuam algum conhecimento das mesmas e tomem consciência de que a educação em ambientes multiculturais deve promover um espírito de abertura, de tolerância e de respeito pelas diferentes perspetivas culturais. Efetivamente, neste sentido, Peres sugere que os professores se *formem* e se *informem*, de forma a criar e promover relações de empatia com outras culturas entre os seus alunos, situação que possui o potencial de reduzir eventuais atitudes etnocêntricas ou de afastamento como as que nos foram relatadas.

Para os entrevistados, esta contribuição dos professores para a aceitação da multiculturalidade e para a promoção da interculturalidade assume uma importância fundamental uma vez que os estudantes portugueses, no que respeita às relações com os estudantes timorenses, são vistos como frios, distantes, pouco interessados na comunicação e no relacionamento com os seus congéneres leste-timorenses. Ou seja, apesar de não existirem, no discurso dos timorenses com que tivemos ocasião de conversar, alusões diretas a situações flagrantes de discriminação ou racismo da parte de estudantes portugueses ou de outras proveniências, parece existir um elevado grau de indiferença. Ora, como sabemos, para se conseguir uma educação realmente *intercultural* é fundamental erradicar os elementos que dificultam a convivência entre as diversas culturas, tais como o racismo, a discriminação e a exclusão. Contudo, se é, sem dúvida, extremamente positivo que o racismo e a discriminação não façam parte do quotidiano destes estudantes em Portugal, por outro lado é preocupante que exista a indiferença referida, já que, como afirma André (2012), existe o risco da multiculturalidade poder levar apenas a uma coexistência pacífica, indiferente, ou, em casos extremos, ser causa de atitudes que atentam contra a capacidade de encontro e de diálogo do ser humano, as quais acentuam as identidades locais e regionais e redundam naquilo que este autor define a *rejeição do outro na sua estranheza ameaçadora*. Neste ponto gostaríamos de salientar que, na nossa opinião, a multiculturalidade funcional não é interculturalidade, ou seja, é indispensável que se passe da mera coexistência para uma interação produtiva. Como, de resto, afirma Jaurena (2002), para quem a *educação intercultural* pressupõe não apenas a coexistência mas também o intercâmbio entre as diversas culturas. A educação intercultural rege-se por princípios como a promoção da aceitação e o respeito entre culturas coexistentes e a perceção da diversidade como uma vantagem e não um inconveniente, procurando favorecer a comunicação e promovendo a equidade educativa. Neste sentido, e a uma escala global, a interação cultural pode potencialmente promover um cosmopolitismo emancipador e um diálogo cultural produtivo. Contudo, este não parece ser o caso da maioria dos timorenses em Portugal nem dos portugueses em relação a estes timorenses.

As dificuldades no relacionamento com os portugueses parecem levar os timorenses, quer por opção quer por necessidade, a aproximar-se daqueles que, na sua perspetiva, partilham as mesmas dificuldades de adaptação e de integração em Portugal, o que implica normalmente outros timorenses, mas também pessoas oriundas de África ou do Brasil, já que existe, de acordo com as perspetivas dos entrevistados, uma perceção de maior proximidade da cultura timorense com as culturas desses países africanos e da América do Sul.

Assim, é possível que a estadia em Portugal promova alguma interculturalidade, sobretudo com outros alunos deslocados, por exemplo dos PALOP e Brasil, mas não tanto com os portugueses. Temos algumas dúvidas, no entanto, se poderemos falar numa real e completa interculturalidade, já que os estudantes deixaram bastante claro que, apesar de existir respeito pela diferença e até algum interesse pelas diferentes culturas, não existe um elevado intercâmbio cultural.

Para além das relações com outros povos e culturas, a nossa investigação permitiu-nos observar que até mesmo as relações entre os timorenses em Portugal possuem algumas *nuanças*. É verdade, como afirma Teixeira (2016), que nenhuma cultura é homogênea, e que, tal como afirma o *Código de Conduta da UNTL* (2014) a igualdade consiste em assegurar a indivíduos em circunstâncias similares os mesmos direitos, prerrogativas e vantagens, com as obrigações correspondentes, tratando *igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que eles sejam diferentes, visando sempre o equilíbrio entre todos*, formulação que sugere que a diferença é perfeitamente aceitável desde que se mantenha o *equilíbrio*, ou seja, a *equidade*. Porém, de acordo com os entrevistados, as diferenças étnicas e culturais existentes entre as várias etnias timorenses tendem a esbater-se enquanto estes estudantes se encontram em Portugal. A conclusão que daqui retiramos é que, mesmo entre os timorenses, mais do que *interculturalidade* ou do que *pluralismo*, parece existir sobretudo uma tendência para um *integracionismo* que se aproxima bastante de um *assimilacionismo*. Consideramos que não existe uma perspectiva claramente intercultural mesmo entre os próprios timorenses, uma vez que, apesar destes se compreenderem e entreajudarem, acabam por esquecer um pouco as suas próprias etnias, acabando por assumir apenas a sua nacionalidade. Efetivamente, se exceptuarmos uma ou duas referências no discurso dos entrevistados à etnia Fataluko, descrita, de certa forma, como algo *estranha* por apresentar um maior nível de separação da cultura dominante, talvez de uma forma semelhante àquela como um brasileiro descreveria, por exemplo, um basco, todos os restantes se vêem primeiro, e sobretudo, como timorenses, falantes de tétum, só depois, eventualmente, como membros da sua etnia. Esta questão leva-nos a ponderar se podemos falar em interculturalidade quando nos deparamos com um tão grande risco e, até, desejo, de homogeneidade linguística e cultural. Efetivamente, a este respeito, Wolton (2004) e André (2012) advertem para o facto da multiculturalidade implicar o risco de, em vez de se promover a diferença, se acabar, eventualmente, por a eliminar. E este é um risco que, na nossa perspectiva, muitas das culturas timorenses parecem correr de momento.

Finalmente, com a nossa quarta e última pergunta de investigação, “*Qual a opinião dos estudantes timorenses entrevistados no que respeita a sua relação com a língua portuguesa a nível social e académico?*” procurámos descobrir qual a relação que os alunos timorenses inquiridos estabelecem entre o domínio da língua portuguesa, a sua integração social e o seu sucesso ou insucesso académico. A relação dos timorenses com a língua portuguesa é especialmente importante uma vez que não afeta estes estudantes apenas em Portugal, mas também em Timor-Leste. Tomando como exemplo uma investigação desenvolvida em Timor, por Viegas *et al.* (2015), concluiu-se que a proficiência geral em língua portuguesa do corpo docente da UNTL era insuficiente, quer no desenvolvimento de atividades académicas de

lecionação ou investigação, quer como garantia do uso adequado da língua portuguesa, tendo sido apresentada como sugestão a possibilidade de propor aos professores um estágio num país lusófono ou a frequência, em Timor, de cursos de aperfeiçoamento. Uma vez que alguns dos nossos entrevistados e todos os participantes no grupo de discussão são professores na UNTL, consideramos particularmente importante conhecer a sua opinião no que respeita à relação pessoal que estabelecem com o português e a sua perspetiva acerca da situação atual do português no seu país de origem.

De acordo com o que nos foi possível observar no decorrer desta investigação, existem grandes discrepâncias ao nível do domínio da língua portuguesa por parte dos entrevistados, tanto no que respeita à oralidade como à escrita. As diferenças na idade inicial de aprendizagem do português e na forma como essa aprendizagem se processou são também notórias, e explicam, na perspetiva destes timorenses, as maiores dificuldades de compreensão e utilização do português enfrentadas por alguns e não tanto por outros. Apesar desta perspetiva, a maioria dos inquiridos considera ser atualmente capaz de se expressar de forma correta, apesar de admitir ser necessário um maior treino de forma a atingir um nível de proficiência linguística que considere suficiente ou ideal. Todos concordaram, no entanto, que o seu domínio do português melhorou bastante desde que chegaram a Portugal, o que parece indicar que a imersão neste contexto linguístico contribuiu positivamente para o domínio desta língua.

A este respeito, todos os entrevistados afirmaram que o domínio do português é fundamental não só no que respeita à integração mas também para o sucesso académico. Neste ponto, os entrevistados salientaram que, apesar dos cursos que frequentaram em Timor-Leste, o nível de português que possuíam antes de chegar a Portugal não se revelou suficiente para as necessidades com que foram confrontados ao nível do ensino superior português. Ou seja, apesar de alguns entrevistados terem admitido alguma falta de bases e de preparação académica, a dificuldade com a língua portuguesa é apontada como o principal elemento limitador do sucesso académico dos estudantes timorenses em Portugal, sobretudo no que se refere à sua forma escrita. Neste sentido, tal como apontado por outros investigadores e tal como afirmam o IPL e o IPAD (2010), a gramática portuguesa, sobretudo no que respeita aos tempos verbais, é a característica mais referida como fonte de dificuldades para os timorenses. Efetivamente, estas duas entidades, o IPL e o IPAD, afirmam existir uma relação difícil entre os formandos timorenses e a língua portuguesa, tida como muito complexa e com “muita gramática”, “muitos verbos”.

Apesar de reconhecerem a existência destas dificuldades, alguns autores apontam o facto das questões linguísticas servirem por vezes como uma mera distração, não nos permitindo observar ou procurar resolver os reais problemas por trás do insucesso escolar. Souta (1997), por exemplo, referindo-se especificamente a estudos levados a cabo nos anos 90, afirma que na generalidade dos alunos oriundos dos PALOP se verificavam taxas de insucesso acima da média nacional (nestes estudos não são referidos dados respeitantes a Timor-Leste por esse território estar ainda ocupado pela Indonésia). Contudo, este autor adverte que não se deve procurar explicar estes resultados negativos com o argumento simplista dos “problemas linguísticos”, uma vez que, à época, os alunos da zona da Índia e Paquistão e os macaenses,

apesar de também não serem, na maioria dos casos, falantes nativos de português, conseguiam habitualmente resultados superiores à média nacional portuguesa, pelo que as razões teriam de ser mais complexas. Julgamos que o mesmo se passa, atualmente, no que respeita os estudantes timorenses em Portugal, pelo que urge procurar razões, para além das linguísticas, que expliquem este fenómeno.

Como já afirmámos, muitos dos entrevistados afirmaram treinar a língua portuguesa nas interações do dia-a-dia, tanto com portugueses como com pessoas provenientes de outros locais, sobretudo de outros países lusófonos. Contudo, todos admitiram que existe uma grande tendência para a utilização quase exclusiva do tétum nas suas relações com outros timorenses, sobretudo com os seus familiares e amigos próximos, o que pode, na opinião dos entrevistados, levar a um fraco domínio do português devido à falta de treino e a uma consequente maior dificuldade em termos académicos. Neste sentido, os *media* e os diversos canais de entretenimento disponíveis são apontados pelos entrevistados e elementos do grupo de discussão como uma potencial ajuda para colmatar estas lacunas percebidas na compreensão e utilização do português.

Apesar desta perspetiva dos entrevistados, julgamos importante salientar que a maior parte da música que se ouve em Portugal é predominantemente estrangeira, sobretudo em língua inglesa. Para além disto, exceptuando os filmes de animação para crianças, não é comum em Portugal que se faça a dobragem de filmes estrangeiros, a maioria dos quais são apresentados nas suas versões originais, com a adição de legendas. Até mesmo no emergente mercado dos videojogos, raros são os jogos traduzidos para português, o que acaba por obrigar tanto crianças como adultos a possuir pelo menos algumas noções básicas de inglês de forma a disfrutar desse tipo de entretenimento. Naturalmente, tal facto não ajuda os timorenses no momento de treinar a língua portuguesa. Tal não acontece, por exemplo, na vizinha Espanha, em França ou no Reino Unido, onde a maior parte da música é de origem doméstica e quase todos os produtos de entretenimento são traduzidos para as línguas oficiais desses países, o que acaba por promover essas mesmas línguas e facilitar o seu processo de aquisição. Assim, a decisão, eminentemente económica, de não traduzir estes produtos de entretenimento para português acaba por representar uma vantagem para a aprendizagem do inglês mas não ajuda os estrangeiros que se deslocam para Portugal, uma vez que necessitam uma maior exposição ao português que acabam por não obter a partir destes meios. O mesmo sucede em Timor-Leste, onde a exposição dos cidadãos à língua portuguesa não é, de acordo com os entrevistados, suficiente para que exista uma efetiva promoção desta língua, e onde a maior parte da música tem origem na Indonésia, tal como os *media* e produtos de entretenimento.

Uma outra forma de promoção da língua portuguesa apontada por alguns entrevistados e, sobretudo, pelos elementos do grupo de discussão, é a obrigatoriedade de utilização da língua portuguesa de uma forma quase “policiada”, com punições para os infratores que não a utilizarem habitualmente. Esta perspetiva, de certa forma bastante semelhante àquela que foi posta em prática pela Indonésia durante os 24 anos de ocupação do território timorense, possui, em termos práticos, alguma validade. A Indonésia conseguiu, efetivamente, através de uma série de medidas, algumas bastante extremas, impor a sua língua em Timor. No entanto,

vivemos tempos diferentes, pelo que esta ideia possui, na nossa opinião, alguns elementos de carácter neo-colonialista, apesar de nos ter sido sugerida por timorenses. A questão que aqui se coloca é até que ponto será produtivo forçar a utilização do português se não se investir numa infra-estrutura educativa capaz de fazer frente aos problemas levantados por tal imposição. Num outro ponto desta tese fizemos referência à incapacidade, por nós observada, de alguns professores portugueses e das suas chefias em Timor-Leste em se adaptarem à realidade timorense, procurando impor o português à força. Afirmámos então que existirão certamente melhores formas de promover o português sem recorrer a uma nova forma de colonialismo e esta é uma opinião que mantemos. Aquilo que não pode acontecer, e que de resto é referido como extremamente negativo pelos nossos inquiridos, é a situação atual de indefinição, em que o português é essencialmente uma língua oficial *de fachada* e mesmo o tétum é por vezes preterido a favor do indonésio e do inglês.

Ainda no que respeita a relação destes estudantes com a língua portuguesa, surgiu no decorrer da nossa investigação a questão da possibilidade da criação de um padrão universal do português como forma de facilitar a aprendizagem e utilização desta língua. Efetivamente, os processos de constituição dos países independentes que optaram pelo português como língua oficial levam a que, atualmente, a questão de qual a norma que se deve impor na comunicação internacional não seja uma questão indiferente. A este respeito, é nossa opinião que um padrão poderá ser, certamente útil, mas apenas se mantivermos a noção de que uma língua não pode ser decidida em comité. Uma língua comporta-se, de certa forma, como um ser vivo, e a criação de um constructo artificial poderá trazer consigo importantes desvantagens, não aparentes em princípio. O próprio *Acordo Ortográfico*, por exemplo, revela importantes dificuldades em tentar impor um padrão, uma vez que, como vimos anteriormente e tal como afirmaram alguns entrevistados, não é seguido em todos os países apesar de ser, teoricamente, obrigatório nas nações que o firmaram. Por outro lado, neste ponto podemos até perguntar-nos qual a utilidade de um acordo ortográfico do português num país onde a maior parte da população não utiliza essa língua.

Após o exposto, e como resposta à nossa questão central de investigação, que, relembramos, era “Como se processa a integração dos estudantes timorenses que frequentam o ensino superior em Portugal a nível académico, cultural, social e linguístico?”, julgamos poder responder que a integração dos estudantes timorenses em Portugal, tal como sucede com outras minorias em outros locais do mundo, é um processo sujeito a dificuldades de vários tipos e, portanto, nem sempre destinado ao sucesso. No entanto, concluímos, com base nas entrevistas e na perspectiva dos participantes no grupo de discussão, que a imersão dos estudantes timorenses no contexto lusófono português afeta, efetivamente, e geralmente de um modo positivo, a integração dos mesmos, para além de influenciar, sem dúvida também de forma positiva, o domínio da língua portuguesa, pelo que julgamos desejável que este intercâmbio pessoal e cultural continue a existir no futuro. Por outro lado, esta imersão parece apenas favorecer a interculturalidade quando existe uma vontade destes timorenses em se expor, em sair da zona de conforto proporcionada pela sua própria comunidade e em procurar o contacto com os portugueses ou com pessoas de outras proveniências, sejam estes colegas das Instituições de Ensino Superior que frequentam ou outros cidadãos com quem se deparam

nas suas interações diárias. Já no que respeita a equidade de línguas, consideramos que esta experiência em Portugal não parece contribuir para a promoção das línguas de Timor-Leste. Pelo contrário, a experiência destes estudantes timorenses em Portugal parece contribuir sobretudo para a noção de que a homogeneidade linguística, quando não a cultural, é algo de expectável e até positivo para o desenvolvimento de um país. Neste sentido, concluímos que, se por um lado existe um interesse declarado dos entrevistados em preservar as línguas autóctones de Timor-Leste, sobretudo as próprias, por outro não parece existir muito interesse em as utilizar ou promover, o que deixa antever um futuro pouco risonho para a atual variedade linguística deste território asiático.

Contudo, e como não pretendemos terminar estas nossas conclusões de uma forma demarcadamente negativa, acrescentamos que ainda existe tempo para inverter esta tendência de abandono das línguas, para as conhecer, preservar e promover. Neste sentido, como afirmam Silva Valdivia e López Sáñez (2020), o sistema educativo timorense deverá procurar adotar uma função promotora de um plurilinguismo que respeite as línguas minorizadas e evite a perda daquilo que estes autores definem como “riqueza cultural” a favor de uma economia linguística comodista e pragmática que apenas reconhece as línguas com maior poder. Esperamos que este nosso trabalho contribua, ainda que em pequena medida, para que esta promoção efetivamente aconteça.

4.12.1 Limitações do estudo

Como em várias outras situações da nossa vida, existem algumas escolhas que, se possuíssemos a capacidade de conhecer o futuro, teríamos provavelmente feito de uma forma diferente. Isto também sucede nos trabalhos de investigação, sobretudo naqueles que se prolongam no tempo, como é o caso deste que aqui apresentamos. Por vezes, só no final do trabalho nos apercebemos realmente daquilo que poderíamos ter feito de um modo diferente, quer seja em termos da escolha do tema, da adequação da bibliografia, da seleção de métodos de recolha de dados, da forma como os mesmos foram analisados ou aquilo que faríamos se dispuséssemos de mais ou melhores meios. Nesse sentido, e na nossa opinião, apesar de sermos, naturalmente, falíveis, devemos procurar aprender com as nossas falhas, os nossos erros, adotando uma postura de *estudante eterno* e nunca presumindo que possuímos *todo o conhecimento* acerca de determinado tema, seja este qual for. É nossa perspetiva, até, que quanto mais progredimos em termos académicos, quanto mais nos focamos sobre determinados temas, menor é a quantidade de tempo e recursos que podemos reservar e despendar para observar e conhecer outros fenómenos, indubitavelmente também interessantes mas fora do nosso espectro de observação, que compõem o admirável mundo em que vivemos.

No caso específico da nossa investigação, que se realizou dentro de um contexto essencialmente académico em Portugal e que contou com a inestimável participação de alguns alunos timorenses que aí estudam, julgamos ter feito aquilo que nos foi possível fazer de forma a procurar responder às questões de investigação que nos preocupavam. Contudo, a

verdade é que entrevistámos pessoas procedentes de uma cultura bastante diferente da nossa, pelo que temos a noção de que a nossa perspectiva é, inevitavelmente, a de um ocidental em relação a uma cultura asiática, na qual não nascemos e que, portanto, nunca poderíamos compreender inteiramente, independentemente da nossa experiência pessoal e profissional em Timor-Leste. Assumimos, naturalmente, que existem, entre nós e os entrevistados, diferenças a vários níveis, as quais nos levam a interpretar determinadas perspectivas de acordo com a nossa própria opinião e mundovisão. Procurámos ser tão imparciais quanto possível, mas não poderíamos nunca garantir uma imparcialidade total, até porque, como referem Álvarez Álvarez e San Fabián Maroto (2012), por muito exaustiva que seja a sua observação o investigador apenas acede a uma determinada parcela da realidade.

Ainda no que respeita a questão de diferentes perspectivas, salientamos que as entrevistas foram aplicadas por nós, portugueses, a timorenses que se encontram no contexto português. É perfeitamente compreensível, até expectável, que estes timorenses, caso tivessem alguma opinião que considerassem muito negativa em relação aos portugueses ou a Portugal, não a revelassem por receio de algum tipo de represália. Neste sentido, procurámos minimizar esta questão, dando total liberdade de resposta aos entrevistados e garantindo-lhes que as suas opiniões tinham valor, mesmo as que estes pudessem considerar mais ofensivas perante os portugueses ou os timorenses. Contudo, reconhecemos que é possível que algumas opiniões sejam mais fortes, nos casos em que existam, tenham sido eventualmente suavizadas no discurso dos entrevistados.

Temos também a noção de que, caso este nosso curso de Doutoramento tivesse tido lugar um ou dois anos antes, poderíamos ter optado por investigar outros fenómenos educativos em Timor-Leste, onde nos encontrávamos então a trabalhar. Nesse caso, a amostra estudada seria, pelo menos em teoria, muito maior, o que poderia converter este estudo de caso, de enfoque qualitativo, num outro tipo, possivelmente de cariz mais quantitativo, ou talvez com um enfoque misto. Poderíamos, eventualmente, inquirir ou entrevistar ex-alunos timorenses que tivessem estudado em Portugal ou noutros países da CPLP, o que traria novas e diferentes *insights* à nossa análise. Claro que um estudo de tipo quantitativo ou misto exigiria alterações drásticas no tipo de questões utilizadas, trocando-as por outras, de tipo essencialmente fechado, provavelmente no formato de um inquérito.

Por outro lado, e afastando-nos de um dos nossos focos neste trabalho, especificamente a integração em Portugal, poderíamos ter optado por nos dedicar a estudos biográficos ou a estudos sociolinguísticos, caso, como investigadores, nos encontrássemos imersos no contexto timorense. Nesse caso, seria importante ter em atenção que as investigações sobre as línguas autóctones levadas a cabo por investigadores não timorenses no território de Timor-Leste estão sujeitas a autorizações governamentais. Dado que os nossos planos futuros passam por uma continuação do trabalho docente em Timor-Leste (ou noutros países que não Portugal), tudo está em aberto, pelo que um dia poderemos ampliar o espectro da investigação que aqui apresentamos.

Ainda no que respeita às limitações deste nosso estudo, e em termos mais práticos, a utilização de testes de diagnóstico de proficiência em língua portuguesa referida no nosso plano de investigação foi abandonada por considerarmos mais importante a obtenção de

perspetivas pessoais dos inquiridos acerca da sua própria proficiência e das facilidades/dificuldades inerentes a essa mesma proficiência do que proceder àquilo que, efetivamente, se resumiria a testar conhecimentos linguísticos fora de contexto, o que, em casos extremos, poderia levar ao desinteresse e abandono dos inquiridos. Reconhecemos também que a nossa atividade de recolha de dados não foi exaustiva e que a mesma poderia ser mais abrangente, com a inclusão de outros organismos oficiais ou outras entidades ligadas à linguística. Talvez pudéssemos também ter recolhido outras opiniões de Timor-Leste. Tal não sucedeu por não termos podido assegurar que eventuais inquiridos que enviássemos para Timor-Leste fossem efetivamente preenchidos por estudantes nas condições solicitadas.

Outra limitação que consideramos muito importante, a qual não se revelou mais grave por este trabalho se centrar numa metodologia qualitativa, foi o facto de, como nos foi referido por um representante da Embaixada de Timor-Leste em Portugal, os timorenses não serem obrigados a registar-se no consulado, pelo que o número exato de timorenses em Portugal em determinado momento é uma incógnita, o que poderia ser um grave inconveniente se pretendéssemos uma amostra significativa ou a produção ou utilização de dados de natureza estatística.

Especificamente no que se refere às entrevistas, verificámos, em muitos casos, que, à semelhança do que afirma Simões (1990), o testemunho pessoal, *apesar de precioso*, alcança sobretudo um passado próximo, não remontando geralmente a mais do que três gerações, ou, em alguns casos, apenas duas. Se a este fator juntarmos o enviesamento que decorre das evocações, quando os vários passados se misturam, (re)compõem e justificam no presente, a busca de coerência nas respostas e narrativas não é, naturalmente, um instrumento de rigor ou objetividade total ou clara. Contudo, como discutimos antes, é para nós mais importante aquilo que os alunos pensam acerca dos fenómenos do que aquilo que os fenómenos são na realidade, até porque a realidade também é aquilo que fazemos dela.

4.12.2 Sugestões para investigações futuras

Na nossa opinião, uma investigação não fica concluída enquanto o investigador não conseguir responder, de uma forma tão clara quanto possível, às questões que colocou. Aquilo que pode suceder, e que sucede habitualmente, é que a resposta às questões de investigação e as interpretações do investigador no que respeita o tema em estudo levantam outras questões que necessitam de novas respostas, as quais, por sua vez, sugerem novas investigações. Assim, no decorrer desta nossa investigação, que incidiu essencialmente sobre o plurilinguismo, a integração, a multiculturalidade e as relações com a língua portuguesa, foram surgindo relatos, perspetivas e implicações que nos levaram a problematizar outras temáticas, a questionar-nos acerca de outras populações, amostras e contextos. No fundo, surgiram-nos perguntas que gostaríamos de ver respondidas no futuro, quer seja através de investigações próprias quer realizadas por outros investigadores.

A primeira sugestão que gostaríamos de apresentar seria um alargamento da nossa investigação a todos os distritos de Portugal, de forma a conhecer as perspetivas dos

timorenses que estudam e residem em outros locais para além daqueles onde decorreu a nossa pesquisa, o que nos permitiria alargar o foco e descobrir se as perspetivas se mantêm semelhantes ou se existem discrepâncias importantes entre os estudantes neste território.

Outra sugestão parte de uma das limitações deste estudo por nós apontadas. Neste sentido, temos a noção de que, noutras circunstâncias ou caso a nossa amostra fosse muito maior, o enfoque misto com recurso a alguns dados de tipo quantitativo poderia ser utilizado para colmatar algumas lacunas na nossa investigação, ajudando-nos, eventualmente, a generalizar conclusões. Assim, sugerimos um estudo semelhante ao que aqui apresentamos, mas realizado em Timor-Leste e contando com a participação de alunos que já estudaram em Portugal ou noutros países da CPLP. Também consideramos que seria muito interessante, à luz daquilo que nos foi referido durante as entrevistas e no grupo de discussão, conhecer as perspetivas relativas à integração, interculturalidade e relação com a língua portuguesa dos timorenses que se encontram a estudar no Brasil ou nos PALOP ou que já terminaram a sua formação nesses países e regressaram à sua pátria.

As bolsas de estudo são também uma faceta da cooperação que se reveste de particular importância no panorama da formação dos estudantes timorenses, e que, portanto, importa explorar, sobretudo se nos lembrarmos que os estudantes bolseiros, apesar de contratualmente obrigados a regressar ao seu país de origem após a conclusão dos seus estudos, são cidadãos livres, pelo que nada os impede de, posteriormente, emigrar para outros locais. Neste sentido, uma outra sugestão seria a de procurar verificar os níveis de integração dos timorenses na Irlanda ou no reino Unido, uma vez que são países constantemente referidos pelos estudantes como locais de migração massiva das pessoas oriundas de Timor-Leste. A este respeito, consideramos importante questionar-nos acerca das razões pelas quais os timorenses não procuram instalar-se em países lusófonos, preferindo países anglófonos como a Austrália, e, sobretudo, o Reino Unido e a Irlanda. Seria muito interessante descobrir se as razões que levam os leste-timorenses a estes países são, de facto, apenas económicas, ou se também se relacionam com opções ou dificuldades linguísticas, com questões de adaptação ou de integração ou com questões religiosas, no caso específico da República da Irlanda.

Por outro lado, no que respeita o plurilinguismo e a equidade de línguas, surge-nos também um grande interesse em conhecer a perspetiva dos timorenses que nunca abandonaram o seu território, sobretudo os residentes nas áreas rurais, acerca das suas línguas autóctones e da manutenção das mesmas, procurando averiguar se, na sua perspetiva, existe vantagem em manter as línguas maternas ou se estas, como o afirmaram muitos dos nossos entrevistados, são também aí vistas essencialmente como um entrave no processo global de desenvolvimento de Timor-Leste, e, portanto, condenadas à extinção. Efetivamente, esta perspetiva dos entrevistados sobre as línguas autóctones de Timor-Leste encontra bastantes paralelos na situação linguística de Espanha, já que, na opinião de autores como Silva Valdivia e López Sáñez (2020), há poucas décadas atrás a diglossia era habitual na Galiza e o galego, língua própria deste território espanhol, possuía conotações de inferioridade, de ruralidade, de falta de cultura, em tudo semelhantes às referidas pelos nossos entrevistados timorenses. Neste sentido, poderemos questionar-nos acerca de quantas pessoas falam, daqui por 100 anos, línguas como o *makasae*, o *fataluku* ou o *mambae*, mas não nos podemos

esquecer que esta não é uma possibilidade exclusiva de um território tão longínquo como Timor-Leste. Podemos e devemos também questionarmo-nos se o *mirandês*, língua altamente minorizada em Portugal, será ainda utilizada nessa época, bem como colocar essa mesma questão em relação ao *catalão*, ao *basco* ou ao *galego*. É importante compreendermos que a ecologia linguística não diz respeito apenas a realidades distantes ou exóticas, que todas as línguas minorizadas ou confrontadas com as *línguas de poder* correm os mesmos riscos. Neste sentido, a ecologia linguística acaba por ser tão importante como a biológica, com a diferença que neste caso falamos da manutenção da diversidade intelectual. Esta questão reveste-se de um especial interesse porque, longe de ser uma questão confinada ao espaço timorense, se faz sentir em muitos outros países, muitos dos quais ocidentais. Também nos devemos lembrar que não se trata aqui de uma escolha de *assassinato* das línguas pelos seus falantes e sim da opção consciente por línguas que, na opinião das pessoas, lhes poderão trazer melhor qualidade de vida.

Assim, dado que julgamos ter razões para crer que, num futuro próximo, muitas das línguas autóctones de Timor-Leste se poderão encontrar em risco extremo de desaparecimento, gostaríamos de sugerir, tanto às entidades competentes timorenses como aos linguistas, que façam um esforço no sentido de as preservar e promover ao mesmo tempo que as registam para a posteridade, de forma a que estas manifestações de cultura e identidade não se percam para sempre. Urge, portanto, na nossa perspectiva, investir na preservação destas línguas minorizadas e no equilíbrio da ecologia linguística do território, procurando garantir que as diferentes línguas e dialetos não entrem num ainda mais acelerado processo de extinção que poderá vir a privar o mundo de parte da sua variedade linguística.

Finalmente, para além das sugestões que já apresentámos, consideramos que no futuro seria interessante inquirir os alunos timorenses que, encontrando-se em Timor, se preparam para estudar em Portugal ou outros países da CPLP, procurando conhecer as suas ideias, os seus receios e as suas expectativas acerca de um contexto que desconhecem. Também seria curioso aferir as verdadeiras competências linguísticas em língua portuguesa destes alunos, uma vez que estas são habitualmente apresentadas, inclusivamente pelos próprios estudantes, como pontos fundamentais para uma real integração nos países da CPLP e no seu sucesso ou insucesso académico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP. (2002). Brasília. COOPEDU - *I Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP e Timor-Leste*. (2011). 29/30 de Março de 2010. Edição: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- AA.VV. (2000). *Timor: Um país para o século XXI*. Lisboa: Edição es Atena.
- AA.VV. (2004). *Europa, cidadania e multiculturalismo*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.
- Adyó, J. (2009). *A formação da constituição de Timor-Leste* (Dissertação de Mestrado em Ciência Política). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico* (2a edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Agra Romero, M. (2004). Cidadania, multiculturalismo e igualdade: reflexões sobre a união europeia. In AA.VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.147-166). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.
- Aguado Odina, T. (1991). La educación intercultural: Conceptos, Paradigmas, Realizaciones. In Jiménez Fernández, M. (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp.89-104). Madrid: Dykinson.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albuquerque, D. (2010). O ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: variedades e dificuldades. In *Interdisciplinar, Ano 5, v. 12*. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, pp.31-47.
- Albuquerque, D. (2012). Bilinguismo e Multilinguismo em Timor-Leste: Aquisição, Interação e Estudo de Caso. In *Revista PerCursos Linguísticos*, volume 2, nº6 (pp.1-17).
- Albuquerque, D. (2018). *Ensaio de ecolinguística teórica e aplicada*. Brasília: Anderson Nowogrodzki da Silva Editor.
- Alkatiri, M. (2005). *Timor Leste. O caminho do desenvolvimento. Os primeiros anos de governação*. Lisboa: Lidel.

- American Psychological Association. (APA). (2015). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6a edição). Washington, DC: Autor.
- Ançý, M. (2008). Apropriação da língua portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In Osório, P. & Meyer, R. (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- André, J. (2012). *Multiculturalidade, Identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- Appadurai, A. (2009). Diálogo, Risco e Convivialidade. In Appadurai, A. et al., *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M., Trad.) (pp.23-38). Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Appadurai, A., Armstrong, K., Boech, F., Brezinova, K., Carvalho, R., Chakrabarty, D., Sampaio, J., Sanches, M., Souza, E., Tiampo, M., Tlili, M., Vala, J. & Zuhur, S. (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M. Trad.). Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Armstrong, K. (2009). Conseguimos nós viver sem o Outro? In Appadurai, A. et al., *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M., Trad.) (pp.127-137). Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ashcroft, B, Griffiths, G. & Tiffin, H. (2002). *The Empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures* (2a edição). London and New York: Routledge.
- Atanasoff, N. (2009). *Podem falantes de PLE melhorar a sua pronúncia? Um estudo piloto sobre o impacto do programa Tá Falado na pronúncia do grafema <s> e do digrafo <ss> por hispanofalantes*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo.
- Azevedo, J. & Rosa, M. (1992). *Timor: Breve Resenha Histórico-Cultural. Razões para um não abandono*. Lisboa: Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Lisboa.
- Bagno, M. (2012). *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial.
- Banks, J. & Lynch, J. (Eds.). (1986). *Multicultural education in western societies*. Londres: Holt.

- Barata, F. (1998). *Timor contemporâneo. Da primeira ameaça da Indonésia ao nascer de uma nação*. Lisboa: Equilíbrio Editorial Lda.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. (Reta, L. & Pinheiro, A. Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Barnosky, A. & Hadly, E. (2016). *Tipping point for planet Earth – How close are we to the edge?* New York: St.Martin's Press.
- Barreiro Rodríguez, H. (2010). Educación. In Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.), *Dicionario galego de Pedagogía* (pp. 213-215). Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.
- Barroso, C. (1992). Comunidade estudantil africana em Portugal. In Mýo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro "A Comunidade Africana em Portugal"* (pp.79-85). Lisboa: Edições Colibri.
- Batalha, L. (1890). Línguas de Angola. In Serrýo, J. & Marques, A., *Nova História da Expansão Portuguesa (Volume 11) O Império Africano (1890-1930)*. Lisboa. Estampa.
- Batoréo, H. (2007). Ensinar Português no Enquadramento Poliglóssico de Timor-Leste. In *Palavras*, 37. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp.55-65.
- Batoréo, H. & Casadinho, M. (2009). O Português – uma língua pluricêntrica: O Caso de Timor-Leste. In *Revista Portuguesa de Humanidades, Estudos Linguísticos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa de Braga, pp.63-79.
- Baumgartner, L. & Johnson-Bailey, J. (2008). Fostering Awareness of Diversity and Multiculturalism in Adult and Higher Education. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 120, 45-53. Doi: 10.1002/ace.315.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3a edição). Lisboa: Gradiva.
- Bessa, A. (1997). Para uma teoria geopolítica do conflito na Europa do nosso tempo. In Mendes, N., *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste: Nacionalismo, Estado e Identidade Nacional*. Lisboa: ISCSP – UTL.
- Bingham, W. & Moore, B. (1973). *Como entrevistar*. (M. Vázquez & R. Vázquez, Trad.). Madrid: Ediciones Rialp, S.A. (Obra original publicada em 1959).
- Bligh, W. (1792). *A voyage to the south sea, undertaken by command of his majesty, for the purpose of conveying the bread-fruit tree to the west indies, in his majesty's ship the*

Bounty, commanded by lieutenant William Bligh. including an account of the mutiny on board the said ship, and the subsequent voyage of part of the crew, in the ship's boat, from tofoa, one of the friendly islands, to Timor, a dutch settlement in the East Indies. the whole illustrated with charts, etc. Londres: George Nicol, Bookseller.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Michigan: Sage Publications.

Bolton, J. (1999). Indonesia: Asia's Yugoslavia. 01 de Abril de 1999. In *Far Eastern Economic Review*.

Braga, A. & Brunson, R (2015). The Police and Public Discourse on “Black on Black” Violence. In *New Perspectives in Policing Bulletin*. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice.

Brandýo, A. (2014). *Uma introdução à abordagem sociológica das identidades*. Vila Nova de Famalicão: Ediçes Húmus Lda.

Brezinova, K. (2009). Polémica em torno da diversidade? A República Checa pós-comunista face às novas realidades da diferença. In Appadurai, A. et al., *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M.) (Trad.) (pp.115-124). Lisboa: Ediçes Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.

British Educational Research Association (BERA) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4ª edição). Londres: Autor.

Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cabral, J. (2010). Lusotopia como Ecumene. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais* vol. 25 (74), pp.5-20.

Câmara, R. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), julho – dezembro 2013 (pp.179-191). Brasília: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

Canário, R. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores - Desafios às políticas: Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores, Algumas notas finais*. Sessão VI da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.133-148). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

- Canepari, L. (2010). *Pronuncia portuguesa per italiani*. Roma: Aracne.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Porto: Texto Editora.
- Caride Gómez, J. (1999). Prefácio. In Peres, A. *Educação Intercultural: utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto: Profediç es Lda.
- Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.). (2010). *Dicionario galego de Pedagogía*. Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.
- Carrascalço, M. (2000). O Conselho Nacional de Resistência Timorense. In AAVV, *Timor: Um país para o século XXI*, (p.36). Lisboa: Ediç es Atena.
- Carrascalço, M. (2002). *Timor. Os anos da Resistência*. Queluz: Editora Mensagem.
- Carrola, D. (1992). Coexistência harmoniosa. In Mýo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro “A Comunidade Africana em Portugal”* (pp.37-44). Lisboa: Ediç es Colibri.
- Carvalho, H. (2000). *Os dias da UNAMET – Crónicas de uma Reportagem em Timor*. Lisboa: Hugin Editores Lda.
- Carvalho, M. (2001). Panorama Linguístico de Timor, Identidade Regional, Nacional e Pessoal. In *Camões, 14*, pp.65-79.
- Carvalho, R. (2009). Tempo de ouvir o “Outro” enquanto o “Outro” ainda existe, antes que haja só o Outroj ou Pré-manifesto neo-animista. In Appadurai, A. et al., *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M. Trad.) (pp.191-201). Lisboa: Ediç es Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, I. (2006). *Introdução à história do português*. Lisboa: Ediç es Colibri.
- Cavalcante, R.; Calixto, P. & Pinheiro, M. (2013). Análise de Conteúdo: consideraç es gerais, relaç es com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitaç es do método. *Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v.24, n.1, jan./abr. 2014* (pp. 13-18).
- Cavazzi, J. (1965). *Descrição Histórica dos Três Reinos do Congo, Matamba e Angola*. (Leguzzano, G., Trad.). Lisboa: Junta de Investigaç es do Ultramar (Obra original publicada em 1687).

- Chakrabarty, D. (2009). Identidade e Violência: Para uma análise crítica de Amartya Sen. In Appadurai et al., *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade* (Mira, C., Flores, J., Ferro, M., Trad.) (pp.41-53). Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chrystello, J. (1999). *Timor-Leste: 1973-1975. O Dossier Secreto*. Matosinhos: Contemporânea Editora.
- Coimbra, R. & Nunes, A. (2008). “Pôr-se na pele do falante de PLE – expressões idiomáticas no discurso publicitário”. In Osório, P. & Meyer, R. (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- Coissoró, N. (1993, Janeiro). A visita de Estado do Presidente da República Mário Soares à Índia. In *Goa*, nº7, pp.3-8.
- Colectivo Amani. (1994). *Educación Intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, SA.
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (1996). *Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Aprovada na I Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP. Lisboa: 17 de Julho de 1996.
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (2015). *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)*. Díli: I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP.
- Condominas, G. (1980). *L'espace social à propôs de l'Asie du Sud-Este*. Paris: Flammarion.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*. Porto: Edições Asa.
- Cook, S. (2009) Street Setswana vs. School Setswana: Language policies and the forging of identities in South African classrooms. In Kleifgen, J. & Bond, G. (Eds.), *The Languages of Africa and the Diaspora: Educating for Language Awareness* (pp.96-116). Bristol: Multilingual Matters.
- Correia, M. (2011). A Cooperação Portuguesa e a Educação. Comunicação apresentada no COOPEDU - I Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP e Timor-Leste. 29/30 de Março de 2010. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

- Correia, V. (1992). Da compreensão dos resultados escolares das crianças cabo-verdianas. In M'yo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro "A Comunidade Africana em Portugal"* (pp.17-22). Lisboa: Ediç es Colibri.
- Costa, A. & Barreto, A. (Coord.). (2011). *COOPEDU - I Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP e Timor-Leste. 29/30 de Março de 2010*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Costa, F. (2005). *Fronteiras da identidade. Macaenses em Portugal e em Macau*. Lisboa: Fim de Século.
- Costa, L. (2001) *Guia de Conversação Português-Tétum*. Lisboa: Ediç es Colibri/ Instituto Camj es.
- Costa, L. (2005). Línguas de Timor. In *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- Costa, L. (2006). O Tétum, Factor de Identidade Nacional Leste-Timorense. In Seixas, P & Engelenhoven, A. (Orgs.), *Diversidade Cultural na Construção da Nação e do Estado em Timor-Leste* (p.101). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Costa, P. & De Souza, F. (2016). Métodos Qualitativos de Análise de Dados: Peculiaridades da Análise do Discurso. In *Revista Pesquisa Qualitativa 4, n.6, dezembro 2016* (pp. iv-x). Sjo Paulo.
- Cotton, J. (2000, Abril) The Emergence of an Independent East Timor: National and Regional Challenges. In *Contemporary Southeast Asia*, vol. 22, nº1, pp.1-22.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências sociais e humanas: Teoria e Prática* (2a edição) Coimbra: Ediç es Almedina S.A.
- Couto, H. (org.) (2016) *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: Uma coletânea de ensaios*. Goiânia: Editora UFG.
- Cox, S. & Carey, P. (1995) *Timor-Leste. Gerações de Resistência*. Lisboa: Caminho. (Carvalho, F., Cadima, E. & Pinto, P., Trad.). Lisboa: Caminho (Obra original publicada em 1995).
- Creswell, J. (2009). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. University of Nebraska – Lincoln. Boston: Pearson Education.
- Cribb, R. (2001). How Many Deaths? Problems in the Statistics of Massacre in Indonesia (1965–1966) and East Timor (1975–1980). In Wessel, I. & Wimhøfer G. (Eds.), *Violence in Indonesia* (pp.82–98). Hamburg: Abera.
- Crowther, J. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current english*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, D. (2016). Um estado de hibridismo. Liçj es de institucionalismo numa perspectiva local. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.501-516). Porto: Ediçj es Afrontamento Lda.
- Cunha, J. (2001). *A questão de Timor-Leste: origens e evolução*. Brasília: Fundação Augusto de Gusmýo.
- Cunha, T. (2016). Timor-Leste: a naçjio delas. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.461-476). Porto: Ediçj es Afrontamento Lda.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3a ediçjio). Londres: Sage. (Obra original publicada em 1994).
- Di Pierro, M. (2000). Evoluçjio recente da educaçjio de pessoas adultas na Espanha. *Educaçjio & Sociedade*, ano XXI, n. 72, Agosto/00, pp.233-252.
- Diniz, M., Tavares, A. & Caldeira, A. (1992a). *História 8* (4a ediçjio). Lisboa: Editorial o Livro.
- Diniz, M., Tavares, A. & Caldeira, A. (1992b). *História 9* (3a ediçjio). Lisboa: Editorial o Livro.
- Dourado, I. (2014). *A experiência pedagógica na Universidade Nacional do Timor-Leste – por uma educaçjio superior contra-hegemônica e intersubjetiva*. Apresentado no Seminário Internacional de Educaçjio Superior 2014.
- Dover, S. & Durand, F. (2016). Crónica de uma anexaçjio hesitante: a invasjio do Timor português pela Indonésia. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.329-351). Porto: Ediçj es Afrontamento Lda.

- Duarte, T. (1944). *Ocupação e Colonização Branca de Timor*. Porto: Editora Educação Nacional Lda.
- Durand, F. (2002). *Timor Lorosa'e, pays au Carrefour de l'Asie et du Pacifique. Un atlas géo-historique*. Marne la Vallée: Presses Universitaires.
- Durand, F. (2009). *História de Timor-Leste. Da Pré-História à Actualidade*. (2a edição). (Lacerda, D. & Semedo, C. Trad.). Lisboa-Porto: Lidel. (Obra original publicada em 2009).
- Escudero Muñoz, J. & Trillo Alonso, F. (2014). *Discursos da Investidura de D. Juan Manuel Escudero Muñoz como Doutor «Honoris Causa»*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa e GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste. (2002). *Atlas de Timor-Leste*. Lisboa: Lidel.
- Feijó, R. (Coord.). (2016). *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia*. Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Fenprof. (2013). 11º Congresso Nacional dos Professores – Uma escola pública para dar futuro ao país, maio de 2013. In *Jornal da Fenprof*, p.30.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. In *Word* vol. 15 (pp. 325-340).
- Fernandes, C. (2016). Conseguiremos viver com as nossas consciências? A Austrália e a anexação indonésia de Timor-Leste. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.353-371). Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Fernandes, M. (2016). O apaziguamento ocidental da Indonésia: como o consenso político a partir de 1960 facilitou a invasão por Jakarta de Timor-Leste em 1974-1975. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.243-266). Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Figueiredo, F. (2016). A presença portuguesa em Timor: da concepção imperial ao modelo autónomico (1945-1975). In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.173-195). Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In *Journal of Social Issues*, vol.23, n.2 (pp.29-38).

- Flores, C. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In Bizarro, R., Moreira, M^a & Flores, C. (Orgs.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp.35-46). Lisboa: Lidel.
- Fogaça, H. (2017). *O ecossistema fundamental da língua Mambae: aspectos endoecológicos e exoecológicos de uma língua austronésia de Timor-Leste*. (Tese de Doutoramento em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília.
- Fonseca, S. & Paulino, V. (2016). Memória e arquivos etnográficos timorenses nos apontamentos de Manuel Ferreira. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.159-172). Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Fontoura, A. (1942). *O trabalho dos Indígenas de Timor: Estudo apresentado no Congresso do Mundo Português com um anexo contendo o resumo de um projecto da organização administrativa da colónia*. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Forbes, H. (1885). A naturalist's wonderings in the Eastern Archipelago: a narrative of travel and exploration from 1878 to 1883. In Thomaz, L., *De Ceuta a Timor*. Linda-a-Velha: Difel.
- França, A. (2003). *A influência portuguesa na Indonésia*. Lisboa: Prefácio – Edição de livros e revistas Lda.
- Franklin, A. (1993, Janeiro). Quinhentos anos depois. In *Goa*, n^o7, p.24.
- Gabinete do Relatório de Desenvolvimento Humano (GRDH), no âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (PNUD) (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015*: Autor.
- Gabinete Português de Leitura. (1971). *Boletim do Gabinete Português de Leitura n^o21 – Comunicações ao I Encontro de Professores de Língua e Literatura Portuguesas – Coimbra 1970*. Porto Alegre: Gráfica Editora A Nação S.A.
- Galbraith, J. (2001). *The Nature of Mass Poverty*. New York: iUniverse (Obra original publicada em 1979).
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. In *Revista Lusófona de Educação*, n^o5. (pp.173-184).
- Gameiro, A. (2011). Corte observacional do uso da língua portuguesa em Timor-Leste na identidade timorense. In Costa, A. & Barreto, A. (Coord.), *COOPEDU - I Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP*

e Timor-Leste. 29/30 de Março de 2010. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

García Pérez, R. (2004). La unión europea y su entorno próximo: ampliación, fronteras exteriores y política de vecindad. In AA. VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.41-53). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

Gellner, E. (1998). *Dos Nacionalismos*. (Costa, T. Trad.). Lisboa: Editorial Teorema, Lda. (Obra original publicada em 1994).

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. (6a edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gispert, C. (Dir.) (1988). *As Raças Humanas*. (Orvalho, L. Trad.). Lisboa: Editorial Enciclopédia, Lda. (Obra original publicada em 1986).

Gomes, O. (1994, Março). O Concani no contexto linguístico da Índia. In *Goa, n.º8*, p.3.

Gonçalves, M. (2016). As artes de rua em Timor-Leste: entre o passado e o futuro. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.477-500). Porto: Edições Afrontamento Lda.

González García, J. (2004). La balsa de piedra: una comunidad imaginada?. In AA.VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.331-343). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

Governo da Colónia de Timor (1935). *Portaria n.º 41 de 9 de Fevereiro de 1935*. Díli: Autor.

Gradaílle Pernas, R. (2010). Paradigma Educativo. In Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.), *Dicionario galego de Pedagogía* (p. 449). Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.

Guerreiro, G. (2012). *Ação Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Gunter, J. (2016). Os mortos inquietos e o império despedido: a II Guerra Mundial e as suas consequências em Timor-Leste. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.119-138). Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Habermas, J. (2004). Porque necessita a Europa de uma Constituição?. In AA. VV. *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.21-40). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.
- Hagège, C. (2000). *Não à morte das línguas*. (Chaves, J. Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2000).
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Haugen, E. (1972). The ecology of language. In Dil, A. (ed.) *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a edição). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hull, G. (2001a). Língua, Identidade e Resistência. In *Camões, 14*, pp.80-92.
- Hull, G. (2001b). *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, Instituto Camões.
- Hull, G. (2002a). *The languages of East Timor - some basic facts (edição revista)*. Díli: Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e.
- Hull, G. (2002b). Língua portuguesa: o último capítulo da Reconquista. In *Revista Janus – Anuário de Relações Internacionais*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Hull, G. (2011). *Timor-Leste. Identidade, Língua e Política Educacional*. Lisboa: MNE – Instituto Camões.
- Instituto de Pesquisa Económica Aplicada, Cerqueira, D. (Coord.), (2018). *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2005). *Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Divisão de Avaliação. Direcção de Serviços de Planeamento Financeiro e Programação. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros.

- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2006). *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Documento Estratégico aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 196/2005 de 24 de Novembro. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2011). *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos Quinze Anos de Cooperação para o Desenvolvimento - 1996-2010*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Instituto Português da Língua & Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPL e IPAD) (2010). *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste (2003-2009)*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.
- Iturra, R. (1997). Prefácio. In Souta, L. *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profediç es.
- Jouët-Pastré, C. (2008). Uma constelação em expansão: variação linguística e ensino do português nos EUA. In Osório, P. & Meyer, R. (Coords.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- Klinger, D. (1997). Negotiating Order in Police Work: An Ecological Theory of Police Response to Deviance. In *Criminology* 35, pp.277-306.
- Klinken, C. (2011). *Peace Corps Tetun Language Course* (2a edição). Díli: Peace Corps East Timor.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lameiras, F. (1992). Apoio social e psicológico. In Mýo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro "A Comunidade Africana em Portugal"* (pp.125-126). Lisboa: Ediç es Colibri.
- Lewis, P., Simons, G. & Fennig, C. (Eds.) (2014). *Ethnologue: Languages of the World* (17ª ed.). Dallas: SIL International.
- Liga Portuguesa de Profilaxia Social. (1967). *O Respeito Devido à Língua Pátria – Acção da Liga Portuguesa de Profilaxia Social – Depoimentos*. Porto: Imprensa Social.
- Lobo, J. (1990, Março-Junho). A Lei e a Organização Judiciária em Goa. In *Goa, n.º 2 e 3*, pp.3-5.

- Lombard-Jourdan, A. (1982). Un mémoire inédit de F.E. de Rosily sur l'île de Timor (1772). In Thomaz, L., *De Ceuta a Timor*. Linda-a-Velha: Difel.
- Machado, M. & Navarro, M. (1992) Escolarização de crianças pertencentes a minorias  tnicas. In M yo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro "A Comunidade Africana em Portugal"* (pp.23-32). Lisboa: Ediçes Colibri.
- Makoni, S., Brutt-Griffler, J. & Mashiri, P. (2007). The use of "indigenous" and urban vernaculars in Zimbabwe, in *Language in Society* n 36, pp.25-49.
- Malone, D. (2005). Where do we go from here? The prospects and challenges of language revitalization in Southeast Asia. In Sophana Srichampa (ed.), *A collection of papers on language and culture for rural development: In honor of Dr. Khunying Suriya Ratanakul and Dr. Suwilai Premsrirat* (pp.202-220). Bangkok: Institute of Language and Culture for Rural Development, Mahidol University.
- M yo de Ferro, F. (Ed.) (1992a). *Documentos do encontro "A Comunidade Africana em Portugal"*. Lisboa: Ediçes Colibri.
- M yo de Ferro, F. (1992b). Comunidade Africana em Portugal: a face deplorável da marginaliza  o. In M yo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro "A Comunidade Africana em Portugal"* (pp.113-120). Lisboa: Ediçes Colibri.
- Marcelo-García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.8, pp.7-22.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *La calidad de la ense anza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5a edição). São Paulo: Editora Atlas S.A. (Obra original publicada em 1985).
- Marcos, A. (1995). *Timor timorense com suas línguas, literaturas, lusofonia...* Lisboa: Ediçes Colibri.
- Martinet, A. (1970). *El ments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Martínez Pi eiro, E. (2010). Investigación Cualitativa. In Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.), *Dicionario galego de Pedagogía* (pp. 374-376). Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.

- Martins, O. (1953). *O Brasil e as colónias portuguesas*. In Serrão, J. & Marques, A., *Nova História da Expansão Portuguesa (Volume 11) O Império Africano (1890-1930)*. Lisboa. Estampa.
- Mascarenhas, J. & Silva, J. (2000). *Timor Loro Sa'e – O nascimento de uma nação*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Pelouro da Cultura, Departamento da Cultura, Divisão de Bibliotecas e Documentação, Biblioteca Museu República e Resistência.
- Mateus, M., Duarte, I., Brito, A., Faria, I., Villalva, A., Matos, G., Oliveira, F., Frota, S. & Vigário, M. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 5ªed.
- Mateus, M. (2005). Cooperação para o desenvolvimento no âmbito da língua portuguesa. In Mateus, M. & Pereira, L. (eds), *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- Matisoff, J. (1991). *Endangered language of mainland South-East Asia*. New York: Berg Publishers.
- Mattoso, J. (2001) Sobre a Identidade de Timor Lorosa'e. In *Camões 14*, pp.6-13.
- Mattoso, J. (2005). *A dignidade. Konis Santana e a Resistência Timorense*. Casais de Mem Martins, Rio de Mouro: Temas e Debates.
- McLaughlin, F. (Ed.) (2009) *The Languages of Urban Africa*. London: Continuum.
- Mello, S. (2011). *UNTAET: Lessons to learn for the future United Nations peace operations, Presentation to the Oxford University European Affairs Society*. Oxford: Autor.
- Melo, S. & Araújo e Sá, M. (2008). “[UAL] Duas palavras Hoje. Elle este complice da língua”: Imagens do PLE na comunicação intercultural plurilingue. In Osório, P. & Meyer, R. (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- Mendes, N. (2005). *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste: Nacionalismo, Estado e Identidade Nacional*. Lisboa: ISCSP – UTL.
- Meneses, D. (2008). *Timor: de colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação. (Um estudo documental)*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense – Infante D. Henrique para a obtenção de grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação. Porto.

- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3a edição). Thousand Oaks: Sage.
- Minayo, M. & Costa, A. (2018, Julho). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. In *Revista Lusófona de Educação*, 40 (pp.139-153). Lisboa: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste (MEC TL). (2005). *Programa Língua Portuguesa Ensino Primário 1º - 6º ano*. Díli: UNICEF.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Democrática de Timor-Leste (MNE TL). (2010). *1º Encontro Sobre as Línguas de Timor-Leste*. Díli: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Montero, L. (1999). Prefácio. In Peres, A. *Educação Intercultural: utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto: Profedições Lda.
- Moraes, J. (1885-1888). África Occidental. Álbum photographico e descriptivo. Quarto Volume, Lisboa: David Corazzi. In Serrão, J. & Marques, A. *Nova História da Expansão Portuguesa (Volume 11) O Império Africano (1890-1930)*. Lisboa. Estampa.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação* n.37, vol. 22 (pp.7-32). Porto Alegre.
- Moreira, C. (1996). *Identidade e diferença – os desafios do pluralismo cultural*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreno, A. Junior, C. & Machado, J. (2002). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa - Elaborado a partir da 10ª Edição Revista do Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa de António de Moraes Silva*. Edição atualizada em 2002. Matosinhos: QN - Novas Tecnologias da Informação, Lda.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research* (2a edição). London: Sage University Paper.
- Morgan, G. (2004). What “Europe” owes the turks. In AA. VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.55-78). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

Moura, P. (2007, Maio 7). Português, tétum ou jtetuguês'. In *Público*. p.3.

Mulinacci, R. (2016). N'yo falem português, falem brasilês. Algumas notas sobre a noção de português como "língua internacional". In Teixeira, J. (Org.), *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades* (pp. 103 - 127). Vila Nova de Famalicão: Edicj es Húmus Lda.

Muñoz Cantero, J. (2010). Investigación Científica. In Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.), *Dicionario galego de Pedagogía* (pp. 371-373). Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Niemi, H. (2007). *Uma profissão docente reflexiva - O Processo de Bolonha e o currículo da formação de professores*. Sessão III da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.51-67). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Niquice, A. (2011). Formação de professores do ensino básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização. Universidade Pedagógica – Maputo. In Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. *Formação Contínua. Relatos e Reflexões* (pp.265-280). Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.

Nogueira, C. (2000). *Alguns aspectos da história, cultura e economia de Timor Lorosae – Documento de trabalho da UILA (Unidade de Investimento e de Formação Avançada Luso-Africana)*. Almada: ISEIT - Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares.

Nolan, B. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores - Desafios às políticas: Algumas notas finais*. Sessão VI da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.149-152). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Noronha, L. (2001). A Questão Linguística Timorense, In: *Timor: um País para o Séc. XXI*. Lisboa: Atena, pp.179-181.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores.

Osório, P. & Meyer, R. (2008). (Coord.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.

- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, J. & Pacheco, J. (Orgs.). *Fazer investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora, pp. 13-28.
- Pacheco, R. (2017). *A Impunidade das Violações de Direitos Humanos em Timor Leste durante a Ocupação Indonésia (1975-1999)*. (Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos). Escola de Direito da Universidade do Minho, Braga.
- Paes, I. (1992). As crianças da quinta da serra de baixo. In Mýo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro "A Comunidade Africana em Portugal"* (pp.49-63). Lisboa: Ediç es Colibri.
- Paulino, V. (2016). O jornalismo de expressõ portuguesa em Timor (1900-1975). In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.219-240). Porto: Ediç es Afrontamento Lda.
- Peixoto, M. (2009). *(Des)construções Sociocríticas da (Pós-)colonialidade - Romance português e angolano das décadas de 80 e 90* (Tese de Doutoramento em Línguas e Literaturas Modernas, especialidade de Literatura Comparada). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pereira, M. (1981). A política portuguesa de emigraçõ. In Serrýo, J. & Marques, A., *Nova História da Expansão Portuguesa (Volume 11) O Império Africano (1890-1930)*. Lisboa. Estampa.
- Pereira, S. (1976). *Jornal "O Retornado" denuncia ao mundo – O pavoroso caso de Timor*. Lisboa: Literal-Selecta.
- Peres, A. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto: Profediç es Lda.
- Pestana, C. (2008, Julho-Dezembro). (Dir.). Nota de abertura. In *Europa novas fronteiras – Ligando Mundos – Revista do Centro de Informação Europeia Jacques Delors*, n°23 (pp.5-8).
- Pinto, F. (2010). *A Percepção da Língua Portuguesa por estudantes Timorenses do Ensino Superior Português* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educaçõ, especializaçõ em Educaçõ, Comunicaçõ e Linguagem). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Pinto, J & Lopes, M. (2003). *Gramática do Português Moderno* (4a edição). Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Pratt, M. (2003). *Imperial Eyes - Travel Writing and Transculturation*. New York: Routledge. (Obra original publicada em 1992).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5a edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, R. (2016). Instituto da Língua Portuguesa da Universidade Nacional: Timor Lorosae: Missão e Ação. In Paulino, V. & Barbosa, A. (Org.), *Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste* (pp.65-74). Díli, Timor-Leste: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento. Programa de Pós-graduação e pesquisa da UNTL.
- Raymond, A. & Leinenbach, M. (2000) *Collaborative action research on the learning and teaching of Algebra: A story of one mathematics teacher's development*. - *Educational Studies in Mathematics*. Kluwer: Academic Publishers.
- Rebello, A. (2008). A interjeição como fator de identidade cultural. In Osório, P. & Meyer, R. (Coord.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- República Democrática de Timor-Leste. (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli: Autor.
- República Democrática de Timor-Leste. (2007). *Resolução nº3/2007 de 21 de Março - Aprova a Política Nacional de Educação*. Díli: Autor.
- República Democrática de Timor-Leste. (2008). *Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro. Lei de Bases de Educação de Timor Leste. Publicada no Jornal da República, Série I, n.º 40 de 29 de Outubro de 2008*. Díli: Autor.
- República Democrática de Timor-Leste. (2011a). *PED - Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: Autor.
- República Democrática de Timor-Leste. (2011b). *PENE - Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste.
- República Democrática de Timor-Leste. (2011c). *Versão resumida do PENE – Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste.

- República Portuguesa (1916). *Boletim Oficial da Colónia de Timor. Portaria n.º 98, de 29 de Junho de 1916*. Lisboa: Autor.
- República Portuguesa (1938). *Diploma Legislativo n.º 154 de 10 de Novembro de 1938*. Lisboa: Autor.
- República Portuguesa (1963). *Decreto-Lei n.º 45240, de 11 de Setembro de 1963*. Lisboa: Autor.
- República Portuguesa – Conselho da Revolução (1975). *Lei Constitucional n.º 7/ 75, de 17 de Julho*. Lisboa: Autor.
- República Portuguesa – Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação (2001). *Despacho conjunto n.º 901/2001, de 2 de Outubro de 2001*. Lisboa: Autor.
- Resolução da Assembleia da República n.º 5/2004 (2004). Aprova, para ratificação, o Acordo Quadro de Cooperação entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste, assinado em Díli em 20 de Maio de 2002. Publicada em Diário da República - I Série - A, n.º10 a 13 de Janeiro de 2004.
- Ribeiro, A. (2009). Introdução. In Appadurai *et al.*, *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M. Trad.) (pp.15-20). Lisboa: Edição Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Robinson, G. (2009). *„If You Leave Us Here, We Will Die”: How Genocide Was Stopped in East Timor*. Princeton: Princeton University Press.
- Rocha, A. (2004). A Europa cosmopolita: “Unitas multiplex”. In AA.VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.87-109). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.
- Rocha, N. (1987). *Timor-Timur, 27ª Província da Indonésia*. Lisboa: Nova Nórdica/Tempo.
- Rocha, P. (1992). Estereótipos e minorias étnicas. In Mýo de Ferro, F. (Ed.), *Documentos do encontro “A Comunidade Africana em Portugal”* (pp.101-107). Lisboa: Edição Colibri.
- Rodrigues, A. (Coord), Capelo, R.; Monteiro, A.; Nunes, J., Rodrigues, A., Torgal, L. & Vitorino, F. (1994). *História de Portugal em Datas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rodrigues, M. (2007). *O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa*. Sessão I da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a

qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.13-15). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Rodríguez-Rial, N. (2004). Os retos do multiculturalismo. In AA.VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.199-234). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

Rodríguez Gómez, D. & Valdeoriola Roquet, J. (2009). Metodología de investigación. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Ropi, I. (2017). *Religion and regulation in Indonesia*. Singapore: Palgrave – Macmillan.

Rosas, J. (2004). How cosmopolitan is european citizenship?. In AA.VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.135-145). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.

Said, E. (1994). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.

Sampaio, António (2003, Novembro). “Dislexia” Linguística. In *Expresso*, 29 de Novembro de 2003.

Sanches, M. (2009). Vulnerabilidade, Espaços e Construção de Fronteiras. In Appadurai *et al.*, *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M. Trad.) (pp.157-176). Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.

Santa, J. (1997). *Australianos e Japoneses em Timor na II Guerra Mundial. 1941-1945*. Lisboa: Editorial Notícias.

Santos Guerra, M. (1995). Democracia escolar y el problema de la nieve frita. In AA. VV., *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp.128-141). La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata.

Santos Rego, M. (2010). Educación Intercultural. In Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.), *Dicionario galego de Pedagogía* (pp. 240-242). Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.

Scott, F. (2001). *Teaching in a multicultural setting: a Canadian perspective*. Toronto: Prentice Hall.

- Seixas, P. (2016). Timor-Leste: sociedade de “irmãos”, sociedade de “malaios”. In Feijó, R. (Coord.), *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusotopia* (pp.415-423). Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Serrão, J. & Marques, A. (2001). *Nova História da Expansão Portuguesa (Volume 11) O Império Africano (1890-1930)*. Lisboa: Estampa.
- Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. (2011). *Formação Contínua. Relatos e Reflexões*. Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group. Considerações teóricas e metodológicas. In *Revista Lusófona de Educação* nº 26 (pp.175-190).
- Silva, J. & Bernardo, M. (2000). *Timor – Abandono e Tragédia*. Lisboa: Prefácio – Edições de Livros e Revistas Lda.
- Silva Valdivia, B. (dir.). (2008). *Situación do ensino da lingua e da literatura galega na Educación Secundaria Obrigatoria*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Silva Valdivia, B. e López Sánchez, M. (2020). Plurilingüismo y educación: una aproximación a la educación plurilingüe desde la perspectiva de las lenguas minorizadas. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (pendente de publicação).
- Simões, R. (1990, Dezembro). Os quotidianos na literatura Indo-Portuguesa. In *Goa*, nº4. (p.2).
- Simons, G. (2000). *Indonesia: The long oppression*. New York: St. Martin's Press, Inc.
- Smith, K. (2007). *Formação de professores centrada na escola - Mobilidade dos professores e dos professores estagiários: aprender em contextos de ensino transnacionais*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.82-91). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Snoek, M. (2007). *O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes*. Sessão IV da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.68-81). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

- Soeiro, R. (2010). *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.
- Sousa, L. (2001). *Some Facts and Comments on East Timor 2001 Constituent Assembly Election*. Lisboa: SEPESA.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profediç es.
- Souza, E. (2009). Literatura e Diálogo Intercultural. In Appadurai *et al.*, *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M. Trad.) (pp.57-74). Lisboa: Ediç es Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Suromenho-Marques, V. (2004). Reinventar a cidadania na era da globalização – esboço de um programa de investigação. In AA. VV., *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp.113-134). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.
- Sylvan, F. (1974). *Tempo teimoso*. Lisboa: Editora A. L. Motta-Ferreira.
- Tadjoeddin, M. (2014) *Explaining collective violence in contemporary Indonesia: from conflict to cooperation*. Singapore: Palgrave – Macmillan.
- TAPOL (2007). *Balibo five murdered in cold blood*. Surrey: TAPOL.
- Teixeira, J. (2016). (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*. Vila Nova de Famalicão: Ediç es Húmus Lda.
- Thomaz, L. (1974). O problema económico de Timor. In *Revista Militar*, vol.26. Agosto-Setembro. Lisboa, pp.378-454.
- Thomaz, L. (1994). *De Ceuta a Timor*. Linda-a-Velha: Difel.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Touraine, A. (1996). *Carta aos socialistas*. Lisboa: Terramar.
- Traube, E. (2011). Planting the Flag. In McWilliam, A. & Traube, E., *Land and life in Timor-Leste: ethnographic essays*. Canberra: ANU E Press.

- Trindade, L. (2010) *Primeiras Páginas - O século XX nos jornais portugueses* (2a edição). Lisboa: Edições Tinta-da-china Lda.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Rodrigues-Lopes, A. (Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- United Nations – Organização das Nações Unidas (2000). *As Nações Unidas e Timor-Leste – A autodeterminação através da consulta popular*. New York: PNUD/UN.
- United Nations – Organização das Nações Unidas (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste 2002: Ukun Rasik A'an - O Caminho à Nossa Frente*. Díli: PNUD/UN.
- United Nations – Organização das Nações Unidas (2006). *Relatório da Comissão Especial Independente de Inquérito para Timor-Leste*. Genebra: UN.
- United Nations – Organização das Nações Unidas (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014: Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Washington DC: PNUD/UN.
- United Nations – Organização das Nações Unidas (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015: O Trabalho Como Motor do Desenvolvimento Humano*. New York: PNUD/UN.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1953). *The use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Children's Fund (2006). *Speak Nicely to Me – A Study on Practices and Attitudes about Discipline of Children in Timor-Leste*. Díli: UNICEF.
- United Nations Office on Drugs and Crime (2013). *Global Study on Homicide*. Vienna: UNODC.
- Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (2014). *Código de Conduta da UNTL*. Díli: Autor.
- Vala, J. (2009). Diferença e Semelhança; o peso da identidade. In Appadurai *et al.*, *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M., Trad.) (pp.101-111). Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valles Martínez, M. (2002). Entrevistas Cualitativas. *Colección Cuadernos Metodológicos*, nº32. Madrid: CIS - centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vaz, C. (1991, Março-Junho). A diáspora goesa no mundo. In *Goa*, nº5 e 6. (p.12).
- Verkuyten, M. (2010) Multiculturalism and Tolerance - An Intergroup perspective. In *The Psychology of Social and Cultural Diversity* (Crisp, R.) (Ed.) (pp.147 – 170). Oxford: Blackwell Publishing Limited.
- Viegas, E., Ramos, R. & Antunes, R. (2015, Outubro). Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste (2015). In *Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro*, pp.58-82.
- Vilar, E. (2009). Apresentação. In Appadurai *et al.* (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M., Trad.) (pp.9-14). Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Volpato, G. (2013). *Ciência: da filosofia à publicação* (6a edição). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Wagnleitner, R. (1994) *Coca-colonization and the Cold War: the cultural mission of the United States in Austria after the Second World War*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Weber, J. & Horner, K. (2012). *Introducing Multilingualism - A social approach*. London and New York: Routledge.
- Weldemichael, A. (2013). *Third World Colonialism and Strategies of Liberation: Eritrea and East Timor Compared*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiarda, H. (2002). *The Legacy of Portuguese Rule in Asia: Reasserting Influence in the Post-Colonial Era*. Lisboa: Cadernos CEPESA.
- Wolton, D. (2004). *A Outra Globalização*. (Duarte, P. Trad.) Obra original editada em 2003. Algés: Difel.
- Ximenes, F. (2016). O ensino da Língua Portuguesa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: um estudo sobre o Departamento de Língua Portuguesa. In Paulino, V. & Barbosa, A. (Org.). (2016). *Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste*. Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento. Programa de Pós-graduação e pesquisa da UNTL. Díli, Timor-Leste.

Xitu, U. (1988). *Manana*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zgaga, P. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores - Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios do ensino*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.29-39). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Zuhur, S. (2009). Uma abordagem intercultural   questão do extremismo islâmico. In Appadurai *et al.* (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. (Mira, C., Flores, J., Ferro, M., Trad.) (pp.205-222). Lisboa: Ediçes Tinta-da-China Lda e Funda o Calouste Gulbenkian.



WEBGRAFIA

Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. In *Gazeta de Antropología*, 28, artigo 14.

<http://hdl.handle.net/10481/20644>

Recuperado em 10-07-2018.

Banco Mundial – World Bank

<http://www.worldbank.org/>

Recuperado em 15-08-2017.

Batoréo, H. (16 de Setembro de 2011). Ensino do português como língua oficial implica lutar para que esta seja veicular. *Hoje Macau*, pp.4-5. www.hojemacau.com.mo

Recuperado em 30-07-2013.

Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconcilia o de Timor-Leste (CAVR).

<http://www.cavr-timorleste.org/po/home.htm>

Recuperado em 18-7-2018.

Cooper, A. & Smith, E. (2011). *Homicide Trends in the United States, 1980-2008*.

Bureau of Justice Statistics - U.S. Department of Justice

<https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/htus8008.pdf>

Recuperado em 05-10-2018.

David Crystal - <http://www.davidcrystal.com/books-and-articles>

Recuperado em 12-02-2018.

Demolish that lie - James Forman Jr takes on Black Lives Matter backlash

<https://www.theguardian.com/us-news/2017/apr/29/james-forman-jr-locking-up-our-own-black-on-black-crime>

Recuperado em 05-10-2018.

Diário de Notícias (2018). Casal homossexual brutalmente agredido em Coimbra:

<https://www.dn.pt/pais/interior/casal-homossexual-agredido-por-familia-de-etnia-cigana-9596375.html>

Recuperado em 16-07-2018.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa online:

<https://www.priberam.pt/dlpo/barlaque>

Recuperado em 01-02-2018.

Dietz, G. & Mateos Cortés, L. (2011) *Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos:*

<http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Recuperado em 05-03-2018.

Duarte, A. (2018). Escola Portuguesa - Ciganos homófobos.

<https://escolapt.wordpress.com/2018/07/15/ciganos-homofobos/>

Recuperado em 16-07-2018.

East Timor demographics: <http://www.easttimorgovernment.com/demographics.htm>

Recuperado em 6-7-2017.

East Timor export Treemap - MIT Harvard Economic Complexity Observatory:

<https://oec.world/en/profile/country/tls/>

Recuperado em 18-12-2019.

East Timor GDP – Reuters:

<https://www.reuters.com/article/us-timor-australia-lng/how-australia-east-timor-treaty-unlocks-65-billion-gas-fields-idUSKCN1GJ0L8>

Recuperado em 18-7-2018.

Esperança, J. (2007) Ensinar português em Timor, 2007

<http://timor2006.blogspot.com/2007/06/ensinar-portugues-em-timor.html>

Recuperado em 01-09-2007.

Estatísticas de Timor-Leste

<http://www.statistics.gov.tl/surveys-indicators/standard-of-living-surveys/statistical-data/education/>

Recuperado em 02-08-2016.

Ethnologue - Mapa de línguas de Timor e catálogo de línguas do mundo – Ethnologue.com:

<https://www.ethnologue.com/map/TL> e <https://www.ethnologue.com/language/>

Recuperado em 06-07-2017.

Etnias de Timor – Geography now Timor-Leste:

<https://www.youtube.com/watch?v=Yy2OZZJwBYU>.

Recuperado em 09-12-2016.

Fang, G. in ABC News (7 de Dezembro de 2009). Balibo Five were killed deliberately: soldier.

<http://www.abc.net.au/news/>

Recuperado em 09-10-2017.

Geography now Timor-Leste

<https://www.youtube.com/watch?v=Yy2OZZJwBYU>

Recuperado em 09-12-2016.

Gil Jaurena, I. Educación Intercultural

http://www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural

Recuperado em 02-01-2018.

Guterres, J. A organização política e social do povo timorense e a prática administrativa nos postos administrativos em Timor antes de Dezembro de 1975

www.oze-mail.com.au/~cnrt/papersgov3.htm.

Recuperado em 06-07-2017.

Maddison Project Database (2018). Bolt, Jutta, Robert Inklaar, Herman de Jong and Jan Luiten van Zanden.

<https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2018>

Recuperado em 03-09-2018.

Mapa da Lusofonia – Wordpress - <http://sneiaminante.wordpress.com/tag/lingua-portuguesa>

Recuperado em 01-02-2018.

Mapa Linguístico de Timor-Leste – Australian National University: <http://asiapacific.anu.edu.au/mapsonline>

Recuperado em 06-07-2017.

Mapa de Portugal – <https://www.eurodicas.com.br/mapa-de-portugal>.

Recuperado em 02-09-2019.

Mapa de Timor – <https://pt.mapsofworld.com/timor-leste>.

Recuperado em 02-09-2019.

Mapa de Timor - <http://geology.com/world/east-timor-satellite-image.shtml>.

Recuperado em 08-08-2017.

Ministério da Educação de Portugal

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrageiras/Paginas/Linguas-strangeiras.aspx

Recuperado em 20-12-2010.

National Geographic - The Many Colors of Matrimony

<https://www.nationalgeographic.com/magazine/2018/04/interracial-marriage-race-ethnicity-newlyweds/>

Recuperado em 10-05-2018.

New York Post

<https://nypost.com/2017/09/26/all-that-kneeling-ignores-the-real-cause-of-soaring-black-homicides/>

Recuperado em 5-10-2018.

Nzualo, E. (6 de Novembro de 2016). Para que(m) serve a CPLP? Uma visão desde Moçambique.

Sermos Galiza - Diario de intereses galegos

<https://www.sermosgaliza.gal/articulo/internacional/quem-serve-cplp-uma-visao-mocambique/20161106172820052558.html>

Recuperado em 26-05-2018.

Observador - Consulados portugueses fazem sessões de esclarecimento em idiomas indianos e Timorense.

<https://observador.pt/2018/07/11/consulados-portugueses-fazem-sessoes-de-esclarecimento-em-idomas-indianos-e-timorense/>

Recuperado em 18-7-2018.

Observador - União Europeia apoia PALOP e Timor-Leste com 26 milhões

<https://observador.pt/2018/07/18/uniao-europeia-apoia-palop-e-timor-leste-com-26-milhoes/>

Recuperado em 18-07-2018.

Observador - Timor-Leste. Governo fornece transporte para estudantes poderem votar

<https://observador.pt/2018/05/08/timor-leste-governo-fornece-transporte-para-estudantes-poderem-votar/>

Recuperado em 18-07-2018.

Observador - Tolerancia zero para a violência contra mulheres

<https://observador.pt/2018/06/08/presidente-timorense-quer-tolerancia-zero-para-a-violencia-contra-as-mulheres/>

Recuperado em 18-07-2018.

Oil estimates, What do Timorese people do for work – La'o Hamutuk:

<https://www.laohamutuk.org/econ/exor/14ExorcisePaper.htm>.

Recuperado em 9-10-2017.

Porto Canal e Agência Lusa - Ensino do português em Timor-Leste tem de ser mais exigente

<http://portocanal.sapo.pt/noticia/113930>

Recuperado em 5-02-2018.

Prior, S. ABC Radio National – Lingua franca:

<http://www.abc.net.au/radionational/programs/archived/linguafranca/languages-in-east-timor/3420230#transcript>

Recuperado em 15-09-2007.

Psychology Today

<https://www.psychologytoday.com>

Recuperado em 05-10-2018.

Rádio e Televisão Portuguesa (RTP) - Timor-Leste apela aos países lusófonos que apoiem IILP

https://www.rtp.pt/noticias/cultura/timor-leste-apela-aos-paises-lusofonos-que-apoiem-iilp_n1088136

Recuperado em 18-07-2018.

Timor-Leste no Instituto Politécnico de Santarém (2018) Barlaque.

<http://timor-leste-no-ipsantarem.blogs.sapo.pt/as-nossas-tradicoes-o-barlaque-572>

Recuperado em 01-02-2018.

UN commission of inquiry issues report on violent crisis that shook Timor-Leste

<https://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=20284&Cr=timor&Cr1=inquiry#.WnNulq5l-M8>

Recuperado em 18-07-2018.

United States of America Census Bureau

<https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045217>

Recuperado em 05-10-2018.

Waldman, M. (2003). Geografia do Timor-Leste, Ensaio elaborado e disponibilizado para o Site dos crocodilos:

http://www.timorcrocodilovoador.com.br/geografia-mauricio_waldman.htm

World maps - Geology.com: <http://geology.com/world/world-map.shtml>.

Recuperado em 08-08-2017.

What do Timorese people do for work

<https://www.laohamutuk.org/econ/exor/14ExorcisePaper.htm>

Recuperado em 09-10-2017.



ANEXOS

Anexo A - Breve Cronologia de Timor-Leste

Período pré-colonial

- 1225 – 1ª referência escrita a Timor na literatura chinesa
- 1365 - 1ª referência escrita a Timor na literatura javanesa
- 1488 - 1ª referência escrita a Timor na literatura árabe

Período colonial (período português)

- 1511 – Tomada de Malaca pelos portugueses
- 1515 – Provável Chegada dos primeiros navios mercantes portugueses a Timor
- 1556 – Chegada do primeiro missionário, frei António Taveira
- 1633 – Fundação de um convento dominicano em Timor
- 1641 – Ataque macassar a Timor e protetorado português sobre alguns reinos
- 1642 – 1ª expedição ao interior da ilha e destruição do reino pró-macassar de Bé-Hali
- 1653 – Estabelecimento dos holandeses em Cupyo
- 1703 – Chegada do primeiro governador português
- 1769 – Transferência da capital de Lifau para Díli
- 1815 – Introdução da cultura do café em Timor-Leste
- 1834 – Extinção das ordens religiosas e fim das missões dominicanas
- 1894 – 1898 – Governo de Celestino da Silva e campanhas de pacificação
- 1898 – Fundação do colégio de Soibada
- 1906 – Redução dos poderes dos régulos (liurais), submetidos aos postos administrativos
- 1911 – 1913 – Guerra de Manufahi
- 1941 – Desembarques holandeses e australianos
- 1942 – Invasão japonesa
- 1945 – Rendição japonesa, independência da Indonésia, reocupação portuguesa
- 1974 – Revolução democrática em Portugal e fim do imperialismo português
- 1975 – Guerra civil em Timor-Leste

Período da invasão e neo-colonialismo (período indonésio)

- 1975 – Invasão indonésia
- 1976 – Anexação de Timor-Leste como a 27ª província da Indonésia. As Nações Unidas nunca reconhecem esta integração. Apenas a Austrália o faz.
- 1987 – Criação do CNRM (Conselho Nacional da Resistência Maubere)
- 1991 – Massacre do cemitério de Santa Cruz
- 1992 – Prisão (seguida de condenação a pena perpétua, posteriormente comutada) de Xanana Gusmão
- 1996 – Atribuição do Nobel da Paz ao Bispo D. Ximenes Belo e ao Dr. Ramos Horta
- 1998 – Queda do regime de Suharto, na Indonésia, substituído por Habibie.
- 1998 – O Presidente da Indonésia, Habibie, propõe uma autonomia alargada para Timor-Leste

1999 – Massacre da casa de Manuel Carrascalço

1999 – Massacre de Liquiçá

1999 – Referendo em Timor-Leste

1999 – Operação Destruição Total. Rapto, assassinato e deportação de timorenses. Destruição da maior parte das infraestruturas estatais, religiosas e privadas de Timor-Leste pelo exército indonésio e milícias pró-indonésias.

Período de transição e Independência

1999 – Chegada de uma força internacional de manutenção de paz e administração da Organização das Nações Unidas

2001 – Eleições para a Assembleia Constituinte

2002 – Independência de Timor-Leste

2002 – Definição das Línguas Oficiais de Timor – tétum e português. O inglês e o indonésio consideram-se línguas de trabalho.

2006 – Onda de violência em Timor, causada por dissensões entre soldados e polícias timorenses, de leste e de oeste do território. Atentado contra o presidente José Ramos Horta.

2006 – Novo envio de forças de manutenção de paz da ONU.

2012 – Saída das forças de manutenção de paz da ONU.

2018 – Impasse político devido a dificuldades em formar Governo. Presidente da República proibido de se ausentar do país, impedindo a participação na reunião da CPLP de 2018.

2019 – Comemorações dos 20 anos do Referendo em Timor-Leste.

(Adaptado de *Atlas de Timor-Leste*, 2002)

Anexo B – As relações entre colonizadores e colonizados e as dificuldades de integração na perspectiva de autores de banda desenhada e literatura juvenil



a) As relações entre europeus e nativos americanos durante a conquista das Américas segundo Francisco Ibañez, incluindo uma crítica ao por vezes ambíguo papel da igreja. Fonte: Ibañez: *Mortadelo y Filemón* 79, *El racista*.



b) Francisco Ibañez e a imigração ilegal. Fonte: Ibañez: *Mortadelo y Filemón* 107, *Carnet al Punto!*



c) As relações internacionais na perspectiva de Francisco Ibañez. Fonte: Ibañez: *Mortadelo y Filemón* 82, *Sydney* 2000.



d) A conturbada relação entre povos e a violência das minorias patente na banda desenhada *Dylan Dog* de Tiziano Sclavi. Fonte: Sclavi: *Dylan Dog* 76, *Maledizione nera*.



e) As dificuldades de integração das minorias, a discriminação, a pobreza e o racismo patentes na banda desenhada *Dylan Dog* de Tiziano Sclavi. Fonte: Sclavi: *Dylan Dog* 76, *Maledizione nera*.

Anexo C – Guião de Entrevista dirigido aos estudantes timorenses

Núcleos organizadores da entrevista:

- 1 – Perfil pessoal** - Definir o perfil pessoal dos entrevistados no que respeita as suas idades, género, origens, grupos etno-linguísticos e línguas que dominam;
- 2 – Motivação** - Identificar as razões que levaram os alunos entrevistados a estudar em Portugal;
- 3 – Aquisição da língua portuguesa** – Averiguar como se processou/processa a aquisição da língua portuguesa pelos entrevistados, tanto em Timor-Leste como em Portugal, e em que medida essa aquisição influencia o seu domínio da língua; Apurar como tem sido a sua relação com a língua portuguesa durante a estadia em Portugal; Averiguar em que situações a utilizam a nível pessoal e/ou profissional;
- 4 – Colonialismo e pós-colonialismo** – Conhecer as perspetivas dos entrevistados no que respeita o período colonial português e a escolha do português como língua oficial de Timor-Leste;
- 5 – Integração no contexto social português e interações familiares, com a comunidade e com membros exteriores à comunidade** - Analisar as relações dos entrevistados com os grupos majoritários e minoritários em Portugal; Investigar a forma como se processa a integração dos entrevistados no contexto português no que respeita as interações com o meio cultural envolvente e com o Ensino Universitário português;
- 6 – Discriminação e Intolerância** -Averiguar as perspetivas dos entrevistados acerca de eventuais situações de intolerância por eles vivenciadas e investigar se estes se sentem sujeitos a algum tipo de discriminação em Portugal;
- 7 – A dinâmica das línguas. Relação entre os entrevistados e as Línguas Maternas, Oficiais e de Trabalho** -Averiguar a relação dos entrevistados com as próprias línguas maternas, com as restantes línguas autóctones e com o tétum, o português e as línguas de trabalho;
- 8 – Adequação da Formação**- Inquirir os estudantes timorenses acerca da adequação da sua formação em Portugal no que respeita o público-alvo e a resposta às necessidades de Timor-Leste;
- 9 – O regresso a Timor-Leste**- Averiguar qual o impacto que a exposição a uma sociedade/cultura diferente poderá ter nos estudantes que regressem a Timor-Leste após a conclusão da sua formação em Portugal no que respeita a multiculturalidade e a equidade de línguas.

Questões da entrevista:

1 – Perfil pessoal

- a) Identificar o género do entrevistado ou entrevistados (em caso de grupo de discussão).
- b) Identificar o nome da universidade.
- Qual a sua idade?
- Qual a sua nacionalidade?
- Possui dupla-nacionalidade (Timorense e Portuguesa ou outra?)
- Qual o município de Timor-Leste onde nasceu? É o mesmo município de onde a sua família é originária?
- Qual é a sua língua materna?
- Quantas línguas domina? Quais?
- Domina a língua portuguesa (língua oficial e de escolarização em Timor-Leste)?
- Qual o curso que frequenta?
- Há quanto tempo se encontra a estudar em Portugal?
- Em Portugal, reside na casa de familiares, em alojamento universitário, em casa alugada ou em casa própria? Teve alguma dificuldade em encontrar residência?
- Na sua família existem pessoas de outras etnias ou nacionalidades? Quais?
- Mais algum membro da sua família domina a língua portuguesa?
- Qual a(s) língua(s) que utiliza na comunicação familiar em Timor? E em Portugal?
- Fora da escola utiliza a língua portuguesa?

2 – Motivação

- Pensa que existe interesse dos timorenses em estudar em Portugal? E em emigrar para Portugal?
- Qual foi a principal razão que o levou a decidir estudar em Portugal? Existiu algum momento-chave no seu percurso escolar que tenha influenciado a sua decisão?
- A religião teve alguma influência na sua escolha?
- Algum outro membro da sua família/comunidade estudou em Portugal ou noutro país?
- Quais eram as suas expectativas antes de chegar? Foram concretizadas?

3 – Aquisição da língua portuguesa

- O que conhecia de Portugal antes de chegar?
- Frequentou algum tipo de formação em língua portuguesa em Timor-Leste?
- Em caso afirmativo, pensa que essa formação o ajudou a desenvolver as suas competências?
- Qual a nacionalidade do(s) professor(es) / formador(es) de LP em Timor-Leste?
- Com que idade começou a aprender a língua portuguesa? Onde?
- Na sua opinião, porque é que os timorenses preferem que os seus filhos frequentem a escola portuguesa ou as escolas de referência em Timor-Leste?
- Para além de formação em sala de aula, em Timor-Leste costuma manter contacto com cidadãos portugueses?
- Os portugueses que conhece em Timor-Leste compreendem/utilizam a língua tétum?
- Os portugueses que conhece em Timor-Leste compreendem/utilizam a sua língua materna?

- Considera que o contacto com cidadãos portugueses e com a língua portuguesa influenciou a sua decisão de estudar em Portugal?
- Considera que viver e estudar em Portugal numa situação de imersão linguística o ajuda a dominar a língua portuguesa? Como treina a língua portuguesa no dia-a-dia?
- Quais foram as maiores dificuldades que sentiu quando começou a sua aprendizagem da língua portuguesa?
- No que respeita o seu domínio da língua portuguesa desde que chegou a Portugal, sente que o mesmo não melhorou nada, que melhorou um pouco, que melhorou muito ou que domina totalmente a língua?

4 – Colonialismo e pós-colonialismo

- Considera que o período colonial português teve um impacto positivo ou negativo na sociedade timorense? E nas línguas maternas de Timor-Leste?
- Considera que Portugal abandonou Timor no pós 25 de Abril?
- Como é que a sua família/comunidade viveu a ocupação indonésia?
- Considera que os timorenses se integram melhor na Indonésia ou em Portugal? Porquê?
- Quais foram, na sua opinião, as principais alterações a nível linguístico no período da ocupação Indonésia? Foi obrigado a aprender indonésio? Foi proibido de utilizar a sua língua materna, o tétum ou o português?
- Na sua opinião, o que mudou, para melhor ou para pior, após a independência? E no que respeita a sua língua materna?
- Considera que a escolha da língua portuguesa como língua oficial é uma nova forma de colonialismo, ou seja, de Portugal controlar Timor-Leste?
- Como timorense, de que forma perceciona a sua inclusão no espaço da lusofonia? Quais são as vantagens e inconvenientes de pertencer à CPLP?
- Para além da língua, quais são as características que os timorenses e os portugueses têm em comum?
- Na sua opinião, qual das três hipóteses é mais provável: a) existe alguma possibilidade de no futuro todos os timorenses dominarem a língua portuguesa; b) esta nunca passará de uma língua dominada apenas pelas elites letradas; c) o seu uso irá acabar por desaparecer? Porquê?

5 – Integração no contexto social português e interações familiares, com a comunidade e com membros exteriores à comunidade

- Considera que a adaptação a Portugal é fácil ou difícil?
- Quais são as maiores dificuldades que sente em Portugal?
- Como avalia, em termos gerais, a sua experiência formativa em Portugal?
- Em termos gerais, considera que vale a pena estudar em Portugal?
- O que significa para si estar integrado numa sociedade?
- Considera-se integrado na sociedade portuguesa?
- Pensa que é importante que os timorenses se integrem em Portugal?
- Na sua opinião, os timorenses integram-se facilmente em Portugal? Porquê?
- Sente-se integrado na IES que frequenta? Que dificuldades sentiu na adaptação à sua IES?

- Considera que se integra e é integrado pelos outros ou que se exclui?
- Tem tendência a fechar-se na sua própria comunidade? No seu dia-a-dia interage sobretudo os seus conterrâneos ou procura contactos com portugueses ou pessoas de outras nacionalidades?
- Recebe algum tipo de apoio (económico, educativo, psicológico, etc.) por parte da Instituição de Ensino que frequenta?
- Qual a língua que utiliza para comunicar com os estrangeiros (não timorenses ou portugueses) em Portugal?
- Com que regularidade fala a sua língua materna? Com quem? Onde?
- Os outros estudantes, portugueses ou estrangeiros, conhecem Timor? Conhecem algumas características do povo timorense? Conhecem algumas línguas timorenses ou tradições culturais? E os professores?
- Os timorenses conhecem a história/cultura de Portugal?
- Os portugueses conhecem a história/cultura de Timor-Leste?
- Como são as relações entre os vários grupos étnicos e linguísticos de Timor em Portugal? Como se estrutura a comunidade timorense em Portugal? Juntam-se, comunicam entre si?
- Na sua opinião, os timorenses deveriam ter um papel mais ativo na sociedade portuguesa?
- De que forma se pode promover a integração dos timorenses na sociedade portuguesa?

Pergunta de resposta extensa a ser respondida pelos entrevistados por escrito, em documento anexo:

- O que tem sido mais fácil e mais difícil na sua adaptação a Portugal? Descreva, dando alguns exemplos com base na sua experiência.

6 – Discriminação e Intolerância

- Qual é para si a importância da sua proveniência, do seu *distrito de origem*?
- A cor da pele tem importância na sociedade timorense? E na sociedade portuguesa?
- Na sua opinião, os timorenses são racistas? E os portugueses, são racistas? Em caso afirmativo, quem é discriminado e porquê?
- O que significa para si *malae*? Este termo tem uma conotação positiva ou negativa?
- Costuma referir-se aos estrangeiros em Timor como *malae*?
- A sua família (incluindo crianças e idosos) refere-se aos estrangeiros como *malae*?
- Um timorense em Portugal é um estranho, um *malae* para os portugueses? Porquê?
- Uma vez que estuda/vive no estrangeiro, pensa que é visto como *malae* pelos seus familiares, amigos ou colegas em Timor-Leste?
- Na sua opinião, um timorense com passaporte português é igual a um português?
- No seu dia-a-dia, tanto nos seus contactos com instituições de Estado como com as privadas, considera que é bem recebido? Pensa que o domínio do português o ajuda nessas situações?
- Já sentiu alguma dificuldade por ser um aluno deslocado ou por pertencer a um país/cultura diferente?
- Pensa que existe equidade entre os alunos de diferentes nacionalidades na IES que frequenta?

7 – A dinâmica das línguas. Relação entre os entrevistados e as Línguas Maternas, Oficiais e de trabalho

- Pensa que a utilização de várias línguas no sistema educativo de Timor-Leste é benéfica para os alunos?
- Na sua opinião, dominar um maior número de línguas aumenta a probabilidade de encontrar trabalho em Timor-Leste? Porquê?
- O que tem sido feito em Timor-Leste em defesa da sua língua materna? Tem registo escrito? Como se transmite? É utilizada nas escolas? Quem a utiliza? Em que circunstâncias? Acha que existe um número suficiente de falantes?
- Como se relaciona com as restantes línguas maternas? Utiliza normalmente mais alguma língua materna para além da sua?
- Pensa que nos próximos anos a sua língua materna vai permanecer igual? Acha que corre risco de desaparecer ou de ser substituída, ou considera que o número de falantes vai aumentar? E quanto às restantes línguas autóctones de Timor-Leste, pensa que vão desaparecer ou que se vão manter iguais? Porquê?
- Considera que os timorenses devem manter as suas culturas de origem ou integrar-se numa cultura geral timorense, apenas com o tétum e o português? Timor corre o risco de perder as suas culturas?
- Na sua opinião, o tétum ou o português serão algum dia as únicas línguas de Timor-Leste? Qual das línguas presentes em Timor apresenta maior probabilidade de absorver ou eliminar as restantes?
- Pela proximidade com a Austrália e com a Indonésia, considera que o inglês ou o indonésio são línguas mais úteis para o futuro de Timor-Leste do que o português?
- Considera que o Governo de Timor tem interesse em promover apenas algumas línguas, por questões económicas ou por medo de divisões sociais?
- Na sua opinião, o domínio de línguas não autóctones em Timor é vantajoso? Em caso afirmativo, em que sentido? Em caso negativo, porquê?
- Pensa que os timorenses têm interesse em manter a língua portuguesa como língua oficial e de ensino?
- Qual a sua relação atual com o inglês e o indonésio? Utiliza-as com frequência?
- Já foi obrigado a utilizar uma língua com a qual não se sentia confortável? Em caso afirmativo, em que circunstâncias?
- Se não estudasse em Portugal, em que outro país gostaria de estudar? Porquê?
- Em termos estatísticos, existem mais timorenses na Irlanda do que no Brasil. Na sua opinião, porque é que isto acontece? Em qual destes dois países acha que a integração é mais fácil? Porquê?

8 – Adequação da Formação

- Como se processou a selecção de candidatos antes de vir estudar em Portugal?
- Se não existissem acordos de cooperação entre Timor-Leste e Portugal, seria possível que os cidadãos timorenses estudassem em Portugal?
- Na sua opinião, a formação em Portugal permite-lhe conhecer novas realidades, práticas e experiências que o irão ajudar a desempenhar melhor as suas funções no futuro?
- O seu curso permite obter conhecimentos importantes para aplicar mais tarde em Timor-Leste?
- De quanto tempo dispõe e para concluir a sua formação em Portugal? Na sua opinião, esse tempo é suficiente?
- Possui bolsa de estudo? Em caso afirmativo, a sua renovação depende dos resultados académicos? É suficiente para cobrir as suas necessidades?
- Considera que o curso que frequenta corresponde às suas necessidades, interesses e expectativas?
- Sente-se apoiado pelos professores?
- Sente-se apoiado pelos colegas?
- Quais foram as experiências mais marcantes no seu percurso académico em Portugal?
- Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no seu percurso académico em Portugal?
- Quais as estratégias utilizadas pela IES que frequenta para responder à diversidade cultural e linguística dos alunos estrangeiros?
- Tendo em conta a sua experiência em Portugal, irá aconselhar outros timorenses a estudar em Portugal?

9 – O regresso a Timor-Leste

- Pretende regressar a Timor-Leste quando terminar a sua formação em Portugal?
- Onde pensa trabalhar em Timor-Leste?
- Quais são as maiores vantagens de trabalhar numa sociedade com tantas línguas e culturas como Timor-Leste? E as maiores dificuldades?
- No futuro, pretende promover alguma língua timorense? Qual?
- Considera que a formação em Portugal o poderá ajudar a encontrar uma melhor posição profissional em Timor-Leste, no futuro?
- O facto de vir de um país com tantos e tão diferentes grupos etno-linguísticos ajudou-o na sua estadia em Portugal?
- Na sua opinião, que tipo de relações existirão no futuro entre Timor e Portugal?

Anexo D – Acordo Ético de Investigação - Entrevistas

O projeto de Tese de Doutoramento *“O papel da Língua Portuguesa na configuração do sistema educativo de Timor-Leste num contexto pós-colonial - A formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade”* procura investigar as perspectivas dos alunos timorenses que estudam em Instituições de Ensino Superior em Portugal acerca da sociedade e a língua portuguesa, as relações que estes alunos estabelecem entre o contexto multilingue do seu país de origem e o contexto do país de acolhimento e o seu nível de integração na sociedade portuguesa. Tendo como ponto de partida o elevado número de línguas presentes em Timor-Leste, ao qual se juntou o português como língua oficial e de escolarização, pretendemos inquirir os alunos acerca do papel que a língua portuguesa desempenha ou poderá vir a desempenhar na sociedade timorense, bem como as eventuais influências desta língua sobre as restantes línguas autóctones.

Assim, o objetivo desta entrevista é o de averiguar em que medida a imersão dos alunos timorenses no contexto sociolinguístico de Portugal afeta a sua integração, favorece a interculturalidade e a equidade de línguas e influencia o seu domínio da língua portuguesa.

Os investigadores que realizam esta Tese de Doutoramento, com sede na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, João Carrilho Silva e a sua orientadora, a Professora Maria López Sáñez, declaram:

1 - Que o/a Sr./Sra. _____ autoriza a gravação da entrevista.

2 - Que o/a Sr./Sra. _____ autoriza que os dados obtidos através desta entrevista sejam referenciados e utilizados na supracitada Tese de Doutoramento, bem como em eventuais comunicações ou publicações de artigos científicos.

O doutorando e a sua orientadora comprometem-se a utilizar os dados reunidos de forma respeitosa para com os entrevistados e apenas para fins de investigação. Comprometem-se ainda a obedecer às normas vigentes de proteção de dados.

O Doutorando	A Orientadora	O/A Entrevistado/a
Ass.	Ass.	Ass.



Anexo E – Questões orientadoras para o Grupo de Discussão

1 – Apesar de terem passado quase 20 anos desde o início dos acordos de cooperação entre Timor-Leste e Portugal, a maioria dos alunos entrevistados afirma que ainda sente algumas dificuldades na integração social e académica em Portugal, tanto ao nível da língua como devido a diferenças sociais e culturais. Na vossa perspetiva, estas diferenças e dificuldades têm ainda um impacto profundo na integração dos estudantes timorenses ou pensam que esta situação vem mudando ao longo do tempo? Que sugestões podem apresentar para que o processo de adaptação e integração dos alunos timorenses em Portugal decorra de uma forma mais positiva?

2 – De acordo com a vossa perspetiva, uma relação sentimental entre uma pessoa timorense e uma portuguesa é sinónimo de integração? Na vossa opinião, porque razão são tão raras as relações sentimentais entre timorenses e portugueses nos depoimentos dos estudantes entrevistados? Consideram que as causas podem ser eventuais diferenças de culturas e tradições (o *barlaque*, por exemplo), dificuldades linguísticas e de comunicação ou outro tipo de razões? Quais? Esta é uma questão que é discutida entre a comunidade estudantil timorense ou é pouco valorizada?

3 – Concordam com os entrevistados quando estes afirmam que a língua portuguesa ainda é uma das maiores dificuldades na adaptação, integração e experiência académica em Portugal? Como foi no vosso caso? Que estratégias utilizaram?

4 – Muitos entrevistados afirmaram que nem os alunos timorenses conhecem bem a cultura portuguesa nem os alunos portugueses conhecem a cultura timorense. Concordam com esta perspetiva? Como se pode alterar esta situação? Na vossa opinião, como se pode, a nível académico, valorizar as diferenças culturais no que respeita às relações entre os alunos de diferentes proveniências?

5 – Concordam com os entrevistados quando afirmam que perder uma língua é perder parte da cultura e identidade do país? Como professores, tencionam promover alguma língua autóctone? Como? Existe, na vossa opinião, algum interesse na criação, por exemplo, de departamentos académicos exclusivamente focados nas línguas autóctones de Timor?

6 – Alguns dos entrevistados afirmaram ter sido vítimas de atitudes de racismo e xenofobia, sobretudo nos primeiros contatos com Portugal, mas afirmam também que estas atitudes não se repetiram no tempo e que hoje consideram Portugal como um país pouco racista ou xenófobo. Na vossa opinião, existe esta discriminação? E esta perceção de discriminação dos estudantes à chegada a Portugal relaciona-se com as expectativas dos timorenses, com questões de diferenças culturais ou com dificuldades com a língua portuguesa?

7 – As entrevistas sugerem que apesar de não existir exclusão dos alunos timorenses a nível das suas relações académicas com os professores e com os restantes estudantes, existe alguma separação a nível linguístico, cultural e de preparação académica, sobretudo na criação de grupos de estudo ou de trabalho. Pensam que é uma boa ideia que os professores portugueses traduzam enunciados de português para indonésio para os novos alunos timorenses que chegam? Como se podem integrar melhor os alunos timorenses nas universidades portuguesas?

8 – Os entrevistados referiram o poder dos *media* na aprendizagem de uma língua, sobretudo a televisão no caso específico de Timor-Leste e do indonésio. Pensam que existe o risco de a língua portuguesa não se conseguir sobrepor à indonésia devido à limitação da escolha no que respeita aos programas em português e às diferenças e semelhanças culturais entre os três países? Existe forma de promover uma língua sem o apoio dos *media*? E as línguas maternas, deviam ter algum tipo de exposição nos *media* de Timor-Leste?

9 – Muitos entrevistados afirmaram ser capazes de falar muitas línguas mas só utilizar a língua materna esporadicamente, chegando alguns a acrescentar que não a dominam de todo e que só os mais velhos as conseguem dominar bem. Neste sentido, como pensam que será o futuro de Timor-Leste em termos linguísticos? Utilizam regularmente a vossa língua materna? Será que todas as línguas autóctones se vão manter como estão? Na vossa opinião existem línguas maternas mais importantes que outras em Timor?

10 – Alguns entrevistados afirmaram que a aprendizagem em língua materna nas escolas primárias é uma vantagem porque mantém as línguas vivas. Outros afirmaram que é uma desvantagem porque não os prepara para o uso do tétum e do português, o que pode causar graves dificuldades no futuro, até porque as crianças destas idades vêem televisão em indonésio. Porque é que acham que existe esta divisão nas opiniões? Pensam que é positivo que as crianças aprendam apenas em língua materna e só depois do 4º ano sejam expostos ao tétum e ao português?

11 – Apesar do que dizem os acordos de cooperação e, sobretudo, a Constituição de Timor-Leste, a maioria dos estudantes entrevistados afirma que a língua portuguesa é pouco usada em Timor-Leste, sobretudo nas relações familiares, e que esse é um dos fatores que dificulta o processo de ensino-aprendizagem em Portugal. Neste sentido, acreditam que o português algum dia estará totalmente equiparado ao tétum? Será possível, sobretudo a nível linguístico, preparar melhor os alunos timorenses para a sua experiência de ensino em Portugal?

12 – Concordam com a perspectiva de alguns dos entrevistados quando estes afirmam que, pelo facto de estudarem em Portugal, valorizam mais a língua portuguesa do que outras línguas? O facto de tantos timorenses, muitos dos quais são (ou serão) professores, estudarem em países da CPLP e fazerem um uso intensivo do português poderá contribuir para o desaparecimento de línguas autóctones ou esta breve separação do país de origem poderá contribuir para a valorização e disseminação das vossas raízes linguísticas?

13 – Todos os entrevistados afirmaram que o futuro trará uma melhor relação entre Timor-Leste e Portugal e que a língua portuguesa será falada por uma percentagem cada vez mais significativa da população. Concordam com esta afirmação?

14 – Se no futuro pudessem assumir um cargo político importante em Timor-Leste, o que gostariam de fazer em termos da educação e da língua? Que medidas tomariam?

Anexo F - Acordo Ético de Investigação - Grupo de Discussão

O projeto de Tese de Doutoramento *“O papel da Língua Portuguesa na configuração do sistema educativo de Timor-Leste num contexto pós-colonial - A formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade”* procura investigar as perspectivas dos alunos timorenses que estudam em Instituições de Ensino Superior em Portugal acerca da sociedade e a língua portuguesa, as relações que estes alunos estabelecem entre o contexto multilingue do seu país de origem e o contexto do país de acolhimento e o seu nível de integração na sociedade portuguesa. Tendo como ponto de partida o elevado número de línguas presentes em Timor-Leste, ao qual se juntou o português como língua oficial e de escolarização, pretendemos ainda inquirir os alunos acerca do papel que a língua portuguesa desempenha ou poderá vir a desempenhar na sociedade timorense, bem como as eventuais influências desta língua sobre as restantes línguas autóctones.

Assim, o objetivo desta entrevista é o de averiguar em que medida a imersão dos alunos timorenses no contexto sociolinguístico de Portugal afeta a sua integração, favorece a interculturalidade e a equidade de línguas e influencia o seu domínio da língua portuguesa.

Os investigadores que realizam esta Tese de Doutoramento, com sede na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Joýo Carrilho Silva e a sua orientadora, a Professora Maria López Sáñez, declaram:

1 - Que o/a Sr./Sra. _____ autoriza a gravação áudio e vídeo da sua participação neste Grupo de Discussão.

2 - Que o/a Sr./Sra. _____ autoriza que os dados obtidos através deste Grupo de Discussão sejam referenciados na supracitada Tese de Doutoramento, bem como em eventuais comunicações ou publicações de artigos científicos.

O doutorando e a sua orientadora comprometem-se a utilizar todos os dados reunidos de forma respeitosa para com os entrevistados e apenas para os fins de investigação apresentados. Comprometem-se ainda a obedecer às normas vigentes de proteção de dados e garantem a confidencialidade dos mesmos.

O Doutorando	A Orientadora	O/A Entrevistado/a
Ass.	Ass.	Ass.



Anexo G – Registo Biográfico dos participantes no Grupo de Discussão

GÉNERO	Masculino	Feminino
IDADE		
DISTRITO DE NASCIMENTO		
LÍNGUA MATERNA		
PROFISSÃO EM TIMOR-LESTE		
LOCAL DE TRABALHO EM TIMOR-LESTE		
DEPARTAMENTO		
DIPLOMA QUE POSSUI	Licenciatura	Mestrado
NOME DO CURSO QUE POSSUI		
PAÍS ONDE CONCLUIU O CURSO		
NOME DO CURSO QUE FREQUENTA EM PORTUGAL		
DATA DE INÍCIO DO CURSO		
DATA PREVISTA PARA A CONCLUSÃO DO CURSO		
OBSERVAÇÕES		